DOCUMENT RESUME

ED 402 782 FL 024 345

TITLE	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura (Reading and Life: Latin American Reading Magazine). 1996.
INSTITUTION	International Reading Association, Newark, Del.
REPORT NO	ISSN-0325-8637
PUB DATE	96
NOTE	225p.; For the 1990-1995 issues, see ED 397 624.
AVAILABLE FROM	International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Spanish
JOURNAL CIT	Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; v17 n1-4 1996
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescents; Bilingual Education; Bilingual Teachers; Childrens Literature; Classroom Environment; Classroom Techniques; Coherence; Cooperative Learning; Editing; Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Higher Education; Indigenous Populations; Language Processing; Learning Strategies; *Learning Theories; *Literature Appreciation; *Portfolio Assessment; Portfolios (Background Materials); *Reading; Reading Comprehension; *Reading Instruction; *Spanish; Spelling; Student Evaluation; Teacher Education
IDENTIFIERS	*Latin America

ABSTRACT

The four 1996 issues of the journal, written entirely in Spanish and intended for reading teachers, include articles on these topics: design of the school and classroom environment for reading; a university experiment in cooperative learning and learning strategies; use of portfolios for evaluation of student work; evaluation of reading comprehension; first encounters with literature; improvement of literature instruction; a literacy education study in an indigenous population; assessment of coherence in children's writing; teacher education; orthographic knowledge and text processing; bilingual teachers and creation of contexts for learning reading skills; reading comprehension strategies; information technology and reading and writing; psycholinguistics and reading; stimulation of reading; and basic structures of expository texts. Professional announcements, book announcements and reviews, and a list of children's and young adult books are included in each number. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

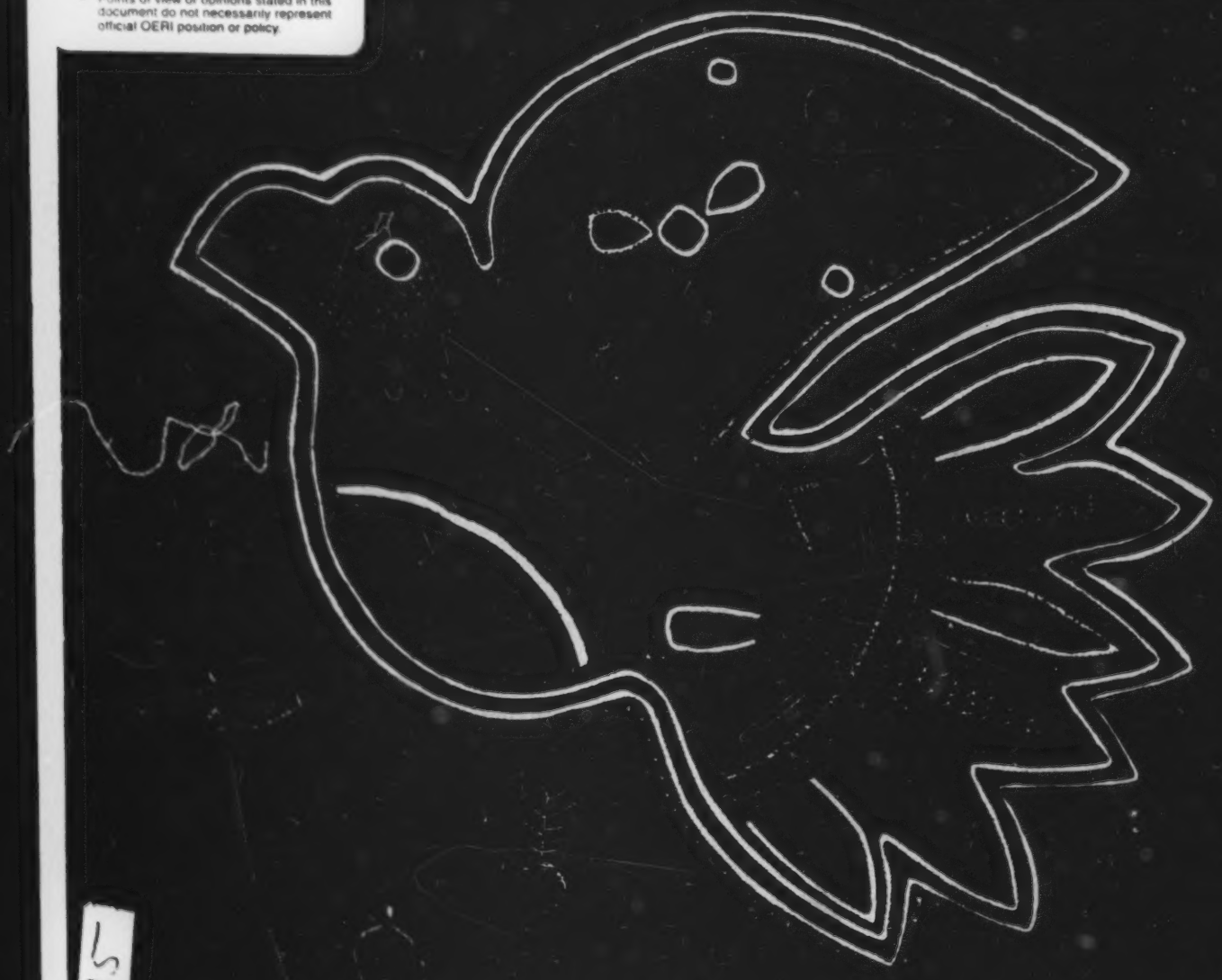
ED 402 782

lectura y vida

AÑO 17
marzo 1996
1

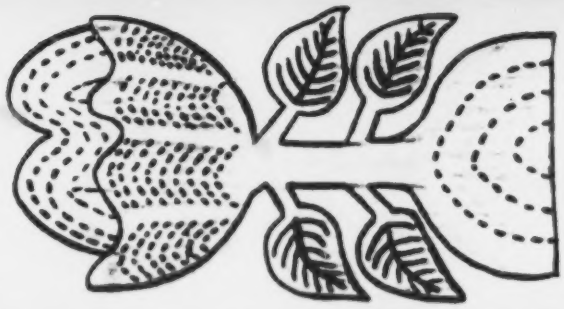
"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Janet R. Binkley
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.



FL032345

BEST COPY AVAILABLE



El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

41° Convención Anual

Literacy:

A quilt of Diversity

New Orleans, Louisiana
28 de abril al 3 de mayo,
1996

Informes: International Reading Association
800 Barksdale Road P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139
1-800-302-731-1600, ext. 216
U.S.A.

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVII - Número 1 - Marzo 1996

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
María Elvira de Alonso (Colombia)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina Tel: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S19
Socio institucional: U$S38
Resto del mundo: U$S38

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 409.892

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL — FRANQUEO PAGADO — CONCESIÓN Nº 1554

sumario

Editorial

¿Es posible leer en la escuela?

Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios

Informaciones

El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción

Libros y revistas

Literatura infantil y juvenil

4

Delia Lerner (Argentina)

Análisis y reflexión crítica sobre distintos aspectos que atañen a la articulación de la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias de la institución escolar, enfocados en relación con la construcción de una nueva versión de la lectura, que se ajuste más a la práctica social que se intenta comunicar: gestión del tiempo, presentación de los contenidos y organización de las actividades; modos de controlar el aprendizaje; el contrato didáctico y el sentido de la lectura en la escuela. 5

María Cristina Rinaudo y Gisela Vélez de de Olmos (Argentina)

Informe acerca del desarrollo de una experiencia de trabajo cooperativo, en el ámbito universitario, para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, en el cual la ayuda pedagógica del docente se canaliza a través de propuestas y orientaciones para la tarea y la de los pares se ejerce en la confrontación, regulación y apoyo para el logro de metas compartidas. 25

29

Hilda E Quintana (Puerto Rico)

Se propone cómo evaluar las redacciones mediante el uso de los portafolios o carpetas que reúnen trabajos llevados a cabo por cada estudiante en un período determinado de su vida académica.
Se formulan consideraciones acerca de qué es un portafolio, qué trabajos incluir en él, cuáles son las ventajas del empleo de portafolios y cómo seleccionar el material a evaluar. 39

45

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) 48

BEST COPY AVAILABLE

EDITORIAL

Año 17. LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, publicación trimestral de la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)**, inicia hoy su 17º año con el compromiso renovado de servir a los docentes, fundamentalmente a los maestros latinoamericanos, acercándoles la información que necesitan para responder a la demanda creciente de actualización profesional.

LECTURA Y VIDA pretende continuar siendo –como lo ha hecho hasta ahora– uno de los medios más importantes de divulgación de teorías, investigaciones y experiencias recientes, para ayudar a que cada uno de los maestros de esta Región, cualquiera sea el ámbito en que desarrolla su trabajo, pueda traducir las propuestas encerradas en las páginas de la revista, en acciones orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura y escritura.

Esta vocación de servicio, que marca la existencia de LECTURA Y VIDA, sólo pudo concretarse gracias al asesoramiento permanente y desinteresado de los miembros del **Comité Editorial Consultivo**, que nos han ayudado –con sus vastos y bien fundamentados conocimientos acerca del tema en cuestión– en la ardua tarea de seleccionar los materiales a incluir en cada uno de los números. Muchos de quienes forman este Consejo estuvieron con nosotros desde el momento mismo en que comenzamos la publicación, compartiendo los avatares de esta aventura. Otros se incorporaron ya hace largo tiempo. Todos nos apoyaron siempre con sus consejos, con sus sugerencias y, también, con sus críticas, fundamentales para poder crecer.

Hoy iniciamos un tiempo de cambio. Las necesidades actuales de la revista y, también, por cierto, los deseos de incorporar nuevas voces en este proyecto editorial, nos han hecho modificar en parte la constitución del **Comité Editorial Consultivo**.

Continúan con nosotros, **María Elvira de Alonso** (Colombia), **Berta P. de Braslavsky** (Argentina), **Mabel Condemarín Grimberg** (Chile), **Alan N. Crawford** (Estados Unidos), **Adolfo Elizaincín** (Uruguay), **Emilia Ferreiro** (México), **Kenneth Goodman** (Estados Unidos), **Ana Teberosky** (España). Lamentablemente, nos dejan **Laura C.A. de Athayde Sandroni** (Brasil) y **Nelson Rodríguez Trujillo** (Venezuela), a quienes agradecemos el apoyo y la confianza que nos brindaron en todo momento.

Convocamos, ahora, a otro grupo de especialistas en lectura y escritura de distintos países de América Latina, ampliamente conocidos y distinguidos por su labor profesional, a través de sus trabajos publicados en libros y revistas especializadas; sus programas de formación y actualización docente; sus presentaciones en distintos encuentros internacionales: **Silvia Castrillón** (Colombia), **María Eugenia Dubois** (Venezuela), **Josette Jolibert** (Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe, de UNESCO), **Delia Lerner** (Argentina), **Magaly Muñoz de Pimentel** (Venezuela), **Marta Eugenia Sánchez** (Costa Rica), **Isabel Solé** (España) y **Gaby Vallejo** (Bolivia).

De aquí en más todos ellos –los "nuevos" y los que ya estaban colaborando con nosotros– han de trabajar en forma conjunta con la Redacción de la revista, para que LECTURA Y VIDA pueda responder cada día más y mejor a las necesidades de nuestros educadores.

Acorde con la diversidad y el pluralismo que han signado siempre el quehacer de esta publicación —teorías varias, distintos enfoques, métodos diversos, diferentes concepciones, etc.– , con la constitución del nuevo Comité reafirmamos nuestra intención de que LECTURA Y VIDA continúe siendo "un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura".

¿Es posible leer en la escuela?

DELIA LERNER

Licenciada en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad de Buenos Aires e investigadora en didáctica de la lectura y escritura. especialista en proyectos de capacitación docente.

Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca pensé que los novelistas quisiesen decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka cuenta que Gregorio Samsa apareció cierta mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que esto sea símbolo de algo y la única cosa que siempre me intrigó es a qué especie de animal pertenecía él. Creo que hubo, en realidad, un tiempo en que las alfombras volaban y que había genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que el burro de Ballan habló –como dice la Biblia– y la única cosa que hay que lamentar es no tener grabada su voz, y creo que Josué derrumbó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y la única cosa lamentable es que ninguno tiene transcripta la música capaz de demoler. Creo, en fin, que Vidriera–de Cervantes– era en realidad de vidrio, como él decía en su locura, y creo realmente en la jubilosa verdad de que Gargantúa orinaba torrencialmente sobre las catedrales de París."

Gabriel García Márquez[2]

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...

¿Es posible leer en la escuela? Esta pregunta puede parecer extraña: ¿por qué poner en duda la viabilidad de la lectura en una institución cuya misión fundamental ha sido –y sigue siendo– precisamente la de enseñar a leer y escribir?

Sin embargo, la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela ha sido puesta en evidencia en forma irrefutable. Mucho antes de que esto se constituyera en un lugar común de la bibliografía didáctica, Bernard Shaw se negaba sistemáticamente a aceptar que sus obras formaran parte de los programas escolares. García Márquez se divierte analizando lo que ocurre con las suyas, que son objeto de enseñanza en muchos países de América Latina.

"Este mismo año –cuenta el novelista en 1983– mi hijo Gonzalo tuvo que responder un cuestionario de literatura, elaborado en Londres, para un examen de admisión. Una de las preguntas pedía que se estableciese cuál era la simbología del gallo en **El coronel no tiene quien le escriba**. Gonzalo, que conoce bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de gozar de aquel sabio remoto y respondió: 'Es el gallo de los huevos de oro'. Más tarde supimos que quien tuvo la mejor nota fue el alumno que respondió, como había enseñado el profesor, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe, me alegré una vez más de mi buena estrella política, porque el final que yo tenía pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era el coronel torciéndole el pescuezo al gallo y haciendo con el una sopa de protesta. Hace años que coleccio-no estas perlas con las que los profesores de literatura pervierten a sus alumnos. Conozco uno, de muy buena fe, para quien la abuela desalmada –gorda y voraz, que explota a Cándida Eréndira para cobrarle una deuda– es el símbolo del capitalismo insaciable. Un profesor católico enseñaba que la subida al cielo de Remedios era una transposición poética del ascenso en cuerpo y alma de la Virgen María. (...) Un profesor de literatura de la Escuela de Letras de La Habana dedicó muchas horas al análisis de **Cien años de soledad** y llegó a la conclusión –aduladora y deprimente al mismo tiempo– de que no tenía solución. Esto me convenció de una vez por todas de que la manía de interpretar acaba siendo, en último análisis, una nueva forma de ficción, que a veces termina en disparates."

La ficción no se reduce a la producción de interpretaciones peregrinas –al fin y al cabo, la obra literaria es abierta y acepta múltiples interpretaciones–. Todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible. ¿Será que la escuela es una obra de ficción?

Para ser fiel a la verdad, debo reconocer que García Márquez reivindica la tarea docente. Después de señalar que continúan ocurriendo otros milagros semejantes a los creados por Cervantes o Rabelais y que, "si no los vemos, es porque somos impedidos muchas veces por el racionalismo obscurantista que nos inculcan nuestros profesores de literatura", tiene la gentileza de aclarar:

"Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de profesor y por eso mismo me reconforta saber que ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir bestialidades. Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve nada más que para asustar a los niños. Pienso yo, aquí entre nosotros."

En las observaciones de García Márquez están incluidas algunas de las ideas que intentaré desarrollar en este trabajo: el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de "asustar a los niños", es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella; al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque "ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza"; sin embargo, no hay que perder todas las esperanzas: en ciertas condiciones, la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que

los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él.

García Márquez tuvo suerte en su escolaridad. Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es sólo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Para esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear, hay que examinar ante todo cuáles son las que actualmente obstaculizan la formación de lectores.

La realidad no se responsabiliza por la pérdida de sus (nuestras) ilusiones (o No. No es posible leer en la escuela)

Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: "Todo parecido con la realidad es mera coincidencia". Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos. La presentación de la lectura como objeto de enseñanza –la transposición didáctica (Chevallard, 1985)– está tan alejada de la realidad que no resulta nada fácil encontrar coincidencias. Por el contrario, las preguntas que uno se hace al "mirar la película" se refieren a las discrepancias flagrantes entre la versión social y la versión escolar de la lectura: ¿por qué la lectura –tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos– aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer?; ¿por qué se enseña una única manera de leer –linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto–, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto? (a veces leen exhaustivamente, pero otras veces exploran sólo ciertas partes del texto o saltean lo que no les interesa; en algunos casos leen muy rápido y en otros lentamente; en ciertas situaciones controlan cuidadosamente lo que están comprendiendo, en tanto que en otras se entregan completamente al placer de leer); ¿por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela?; ¿por qué se enfatiza tanto la lectura oral –que no es muy frecuente en otros contextos– y tan poco la lectura para sí mismo?; ¿por qué se espera que la lectura reproduzca con exactitud lo que literalmente esta escrito, si los lectores que se centran en la construcción de un significado para el texto evitan perder tiempo en identificar cada una de las palabras que en él figuran y suelen sustituirlas por expresiones sinónimas?, ¿por qué se supone en la escuela que existe una sola interpretación correcta de cada texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela?[3]...

¿Cómo explicar estas discrepancias? ¿Se originan en auténticas necesidades didácticas? Es necesario transformar –deformar– de ese modo la lectura para lograr que los niños aprendan a leer?

Dos factores esenciales parecen conjugarse, en perfecto y duradero matrimonio, para generar esta versión ficticia de la lectura: la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar.

Dar respuesta a los interrogantes antes formulados permitirá poner de manifiesto como se engarzan los factores que están en juego en la escuela.

La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. La teoría oficial en la escuela parece considerar –diría Piaget[4]– que el funcionamiento cognitivo de los niños es totalmente diferente del de los adultos: en tanto que estos aprenden sólo lo que les resulta significativo, los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña, independientemente de que puedan o no adjudicarle un sentido. Por otra parte, según las reglas institucionales, es el docente quien tiene el derecho (y también el deber) de adjudicar sentido a las actividades que propone: ellas deben "cumplir los objetivos" establecidos para la enseñanza.

¿Por qué se enseña una única manera de leer? Esta es, en primer lugar, una consecuencia inmediata de la ausencia de objetivos, porque la diversidad de modalidades sólo puede hacerse presente –como veremos luego– en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y de los diversos textos que utiliza para cumplirlos. Cuando el objetivo que la institución plantea es uno solo –aprender a leer o, a lo sumo, ser evaluado–, la modalidad que se actualiza es también única. Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al genero "texto escolar", se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje.

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. Pero la necesidad de control hace sentir su influencia también en este caso, ya que evaluar el aprendizaje de la lectura resultaría más difícil si en el aula predominaran las situaciones de lectura silenciosa. La exigencia de oralizar con exactitud lo que está escrito –de hacer una lectura escrupulosamente literal– resulta no sólo del desconocimiento del proceso lector, sino también de la preocupación por el control exhaustivo del aprendizaje: si se permitiera a los alumnos sustituir las palabras del texto, por más pertinentes que estas sustituciones fueran, ¿cuáles serían los parámetros para determinar la corrección o incorrección de la lectura?

El uso de textos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura es sólo una de las manifestaciones de un postulado básico de la concepción vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo "simple" a lo "complejo"; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando –por supuesto– por los más simples. Es así como lo escrito es parcelado en sus componentes mínimos –sílabas, letras o, en el mejor de los casos, palabras– y sólo una vez que estos se han adquirido, se comienza a trabajar con frases o textos. Los textos deben presentarse también en forma cuidadosamente graduada: la exigencia de simplificación –y también de brevedad– es tal que resulta imposible encontrar entre los textos verdaderos alguno que reúna los requisitos prefijados, la única solución es entonces recurrir a libros "de texto" especialmente elaborados.

Por otra parte, la lectura misma debe parcelarse y reducirse, en un principio, a sus elementos supuestamente más simples: lectura mecánica primero, comprensiva después y crítica sólo al final de la escolaridad.

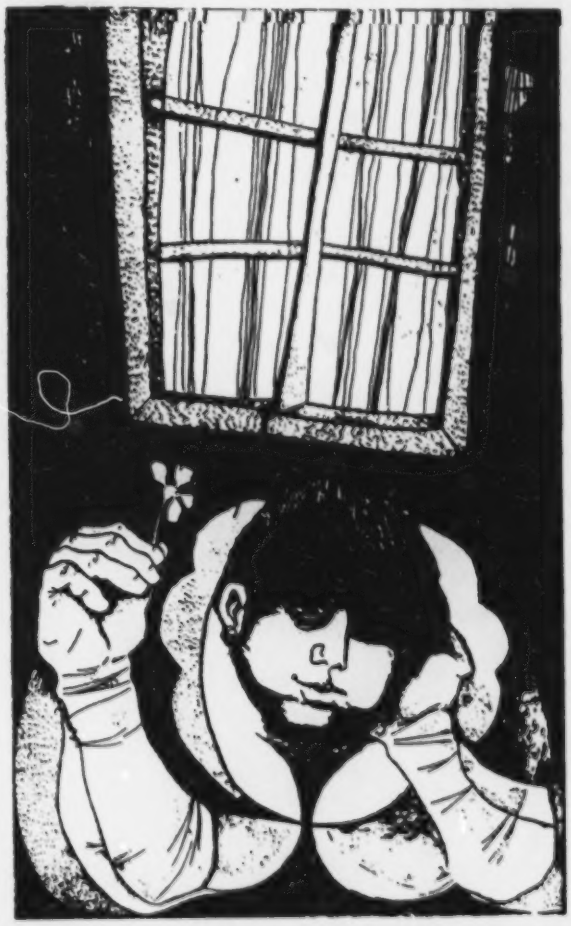
Es así como el contenido escolar se va distribuyendo en el tiempo: una porción de escritura –algunas sílabas, algunas palabras– para cada semana, un aspecto separado del proceso lector para cada período de la escolaridad. El lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen, son sacrificados en aras de la graduación. Controlar el aprendizaje de cada una de estas pequeñas parcelas resulta indudablemente más fácil de lo que sería controlar el aprendizaje del lenguaje escrito o de la lectura si se presentaran con toda su complejidad.

Finalmente, el reconocimiento de una única interpretación válida para cada texto es consistente con una postura teórica según la cual el significado está en el texto, en lugar de construirse gracias al esfuerzo de interpretación realizado por el lector –es decir, gracias a la interacción del sujeto-lector con el objeto-texto–. Pero también aquí podemos reconocer las reglas imperantes en la institución escolar: el derecho a decidir sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro. Por otra parte, cuando hay una única interpretación en juego, el control se facilita: la del niño coincide o no coincide con la del maestro, es correcta o incorrecta. Mucho más difícil resulta intentar comprender las interpretaciones de los niños y apoyarse en ellas para ayudarlos a construir una interpretación cada vez más ajustada.

En síntesis, una teoría del aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un período determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje de cada parcela y un conjunto de reglas que

otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que sólo él puede ejercer –mientras el alumno ejerce otros complementarios–... ésos son los factores que se articulan para hacer imposible leer en la escuela.

¿Cuáles son entonces las ilusiones perdidas? Hemos perdido la ilusión de la naturalidad. Antes, nos parecía sencillo introducir en la escuela la versión social de la lectura. Para lograr que los niños llegaran a ser lectores, parecía suficiente llenar dos requisitos: respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tomar en cuenta los procesos constructivos de los niños. Cumplidas estas dos condiciones, todo ocurriría naturalmente. Ahora sabemos que la concepción que se tiene del objeto y del sujeto está lejos de ser el único factor determinante de la versión escolar de la lectura, que la persistencia de las concepciones vigentes se explica por su perfecta articulación con reglas y requerimientos propios de la institución escolar. Ahora sabemos que la complejidad no es "natural" para la escuela, porque resulta mucho más problemática desde el punto de vista de la gestión del tiempo y de la necesidad de control: ¿cómo distribuir en el tiempo la enseñanza de un objeto complejo si no se lo parcela?, ¿cómo controlar el progreso del aprendizaje cuando el objeto se presenta en toda su complejidad?; si también es complejo el proceso de reconstrucción del objeto por parte del niño, si el aprendizaje no es una suma de pequeños aprendizajes sino un proceso de reorganización del conocimiento de objetos complejos, ¿cuáles son los parámetros que permitirán controlar las aproximaciones sucesivas? Ahora sabemos que, para llegar a ser lector, el alumno tendría que ejercer algunos derechos y deberes que –según el contrato didáctico vigente– son privativos del maestro; sabemos también que no es natural para la escuela que los derechos y deberes sean compartidos por el docente y los alumnos, porque una distinción nítida de los roles es necesaria para concretar la enseñanza y el aprendizaje, para cumplir la función que la sociedad ha asignado a la escuela.



Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetos de conocimiento –la lectura, en este caso– ingresan a ella como "objetos de enseñanza". Por lo tanto, no es "natural" que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella. Si pretendemos que este sentido se conserve, tendremos que realizar un fuerte trabajo didáctico para lograrlo. Este trabajo comienza por reconocer que, efectivamente, la escuela es un ámbito de ficción. Y la obra que pondremos en escena hoy es...

La escuela como microsociedad de lectores y escritores (o Sí. Es posible leer en la escuela.)

Enfrentamos un gran desafío: construir una nueva versión ficticia de la lectura, una versión que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella. Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil: hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar el contrato didáctico, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos...

Elaborar una buena versión requiere no sólo muchos ensayos sino también una reflexión crítica y profunda sobre cada uno de ellos para que el siguiente resulte más logrado, requiere también de la cooperación constante con colegas empeñados en la misma tarea. Es por eso que la versión que presentamos en este documento está basada en el trabajo de diversos investigadores cuyas producciones han contribuido decisivamente a elaborarla, así como en el aporte activo y reflexivo de muchos maestros. Las situaciones y proyectos didácticos que se esquematizarán en los puntos siguientes están suficientemente probados, ya que han sido puestos en práctica muchas veces y en el marco de condiciones muy diversas: en distintos países, con poblaciones escolares diferentes, bajo la responsabilidad de maestros que luchan por desarrollar proyectos pioneros en el seno de instituciones que no lo favorecen o de docentes que integran equipos o trabajan en escuelas que elaboran y sostienen proyectos comunes. El funcionamiento de estas situaciones ha sido reiteradamente estudiado por diferentes investigadores y la confrontación entre estas experiencias ha permitido hacer ajustes del diseño original, comenzar a distinguir los aspectos generales que son necesarios para cumplir los propósitos que se persiguen de aquellos que son contingentes y pueden variar en función de las particularidades de cada contexto de aplicación.

El análisis que expondremos de los diferentes aspectos a considerar es –por supuesto– provisorio, sólo expresa el estado actual de nuestros conocimientos, con sus posibilidades y sus limitaciones.

El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno

En la escuela –lo hemos dicho ya– la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible "representar" –o "re-presentar"– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.

En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito: por una parte, enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura (propósito cuya utilidad, desde el punto de vista del alumno, es mediata); por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual del alumno.

Se trata entonces de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau (1986) ha llamado "a-didácticas" porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro –aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje– no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. En el caso de la lectura (y la escritura), los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica –vinculada en general a la elaboración de un producto tangible–, proyectos que son ya clásicos en Didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura.

Ahora bien, los proyectos deben dirigirse hacia el logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: leer para resolver un problema práctico (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico); leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo o de la monografía que tiene que entregar; leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.); leer por el placer de ingresar a otro mundo posible...

Cada uno de estos propósitos pone en marcha una modalidad diferente de lectura (Solé, 1993): cuando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva: lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más...; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tien-

de a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario *para lograr poner en marcha el aparato* que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas...; cuando se lee por placer, uno puede centrarse en la acción y saltear las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestar poca atención a otras partes del texto...

Diferentes modalidades de lectura pueden utilizarse, en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto: un mismo material informativo-científico puede ser leído para obtener una información global, para buscar un dato específico o para profundizar un aspecto determinado del tema sobre el que se está escribiendo; un artículo periodístico puede ser leído en un momento simplemente por placer y ser utilizado en otro momento como objeto de reflexión –es lo que me ha ocurrido con el artículo de García Márquez cuyo comentario da inicio a este texto–; un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarle algo a alguien...

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades (Ferreiro, 1994) –así como su articulación con las reglas y exigencias escolares– es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social.

¿Cómo se coordinan los dos sentidos de la lectura? ¿Cómo se articulan los objetivos didácticos –referidos a la enseñanza y el aprendizaje– y los propósitos inmediatos a los que apunta el proyecto propuesto (la situación a-didáctica)? Si al diseñar el proyecto se toman en cuenta ambos tipos de objetivos, esta articulación no plantea mayores problemas: mientras se desarrollan las actividades necesarias para cumplir con el propósito inmediato, se van cumpliendo también los objetivos referidos al aprendizaje. Analicemos algunos ejemplos:

Proyecto realizado en 2° grado, a comienzos del año escolar:

▲ Propósito: Producción de un cassette de poemas. (Leer para compartir con otros algo que nos gusta.)

▲ Destinatarios: Grupos de jardín de infantes de la escuela y Biblioteca parlante de ciegos.

▲ Secuencia de actividades:

a) Propuesta del proyecto a los niños y discusión del plan de trabajo.

b) Selección de los poemas a grabar: La maestra lee muchos poemas –algunos los ha encontrado ella misma, otros le fueron sugeridos por la bibliotecaria o por los niños, todos han aprobado el "examen" de calidad literaria–. Cada niño anota los títulos de los poemas que le gustaría grabar. Esta actividad ocupa muchas horas de clase: se disfruta de cada uno de los poemas, se intercambian impresiones, los niños piden que la maestra relea algún poema que les gusta mucho, se habla sobre los autores, se leen otros poemas de los poetas favoritos...

c) Organización de la tarea: Tomando en cuenta los poemas elegidos y las posibilidades de ayuda mutua, la maestra constituye los grupitos de niños que trabajarán juntos (de a dos). Cada pareja relee los poemas que grabará. Los niños intercambian ideas acerca de como leer cada uno. Deciden (provisoriamente) qué integrante de la pareja grabará cada uno de los poemas. Se llevan los poemas a su casa, para ensayar.

d) Audición de cassettes grabados por poetas o recitadores.

e) Grabación (ensayo): Cada pareja –y cada niño– graba los poemas elegidos. Después de haber grabado los dos primeros (uno cada niño), escuchan, analizan, deciden modificaciones. Hacen una nueva grabación, vuelven a escuchar y determinan si será necesario volver a grabar. Prueban con otros dos poemas.

f) Audición: el grupo total escucha las grabaciones realizadas hasta el momento. Las "parejas" intercambian sugerencias.

g) Grabación (segundo ensayo): Cada pareja vuelve a grabar, tomando en cuenta las reco-

mendaciones de los oyentes. Escuchan lo grabado, hacen las correcciones necesarias. *Repiten el proceso con los poemas que faltan.* En algunos casos, habrá que volver a ensayar y regrabar. En otros casos, el poema ya está "listo" para su grabación definitiva.

h) Grabación final (se siguen haciendo correcciones, algunas sugeridas por los niños, otras indicadas por la maestra, hasta que ésta declara que el producto es aceptable y que hay que poner punto final).

i) Se escucha (en grupo total) el cassette que la maestra ha armado copiando las grabaciones de todos.

j) Se redacta una carta colectiva, presentando el cassette a los destinatarios, solicitándoles respuesta y "crítica" constructiva.

Se ha cumplido el propósito planteado por el proyecto y también se han desarrollado objetivos de enseñanza y aprendizaje: se ha sostenido un intenso contacto con variados textos de un mismo género y los niños saben ahora mucho más que antes sobre poemas y poetas; presenciar la lectura de la maestra y escuchar grabaciones realizadas por recitadores o poetas ha permitido disfrutar de las posibilidades de ese género literario en el que la forma del decir adquiere un valor específico; los entusiastas y reiterados ensayos, las autocorrecciones infinitas y las sugerencias de los oyentes (sobre el énfasis que convenía dar a una palabra, sobre la intensidad de la voz en determinado pasaje, sobre la tendencia de algunos a acentuar demasiado la rima...) han permitido avanzar considerablemente como "lectores en voz alta".

Antes de abandonar este ejemplo, una observación: en el marco de este proyecto –o de otros similares– la lectura en voz alta deja de ser un mero ejercicio "para aprender a leer en voz alta" o un medio para evaluar la "organización del texto", adquiere sentido porque se constituye en un vehículo de comunicación. Y, aunque parezca paradójico, permite aprender mucho más precisamente porque no sirve sólo para aprender: para los niños resulta altamente significativo en este caso "leer bien" porque quieren comunicarse con su público y por eso ensayarán una y otra vez, hasta lograr los resultados que desean. De paso, los niños descubrirán que leer en voz alta puede ser placentero y que pueden llegar a leer mucho mejor de lo que sospechaban.

Proyecto realizado en 4° grado:

▲ Propósito: Instalación de un consultorio telefónico[5], que pueda suministrar todo tipo de información científica. En una primera etapa, el público deberá llamar por teléfono. Más tarde se instalará un "servicio de fax". (Leer para extraer informaciones específicas, leer para comunicar a otros, leer para escribir).

▲ Destinatarios: Todos los alumnos de la escuela. Eventualmente, otros miembros de la institución.

▲ Secuencia de actividades: En lugar de detallar aquí la larga serie de actividades involucradas en este proyecto, nos limitaremos a señalar una variación propuesta por las maestras la última vez que lo pusimos en práctica, porque dicha variación está vinculada con la articulación de objetivos didácticos y propósitos inmediatos que nos ocupa. Mientras planificábamos el proyecto, las maestras sugirieron que la instalación del "consultorio" fuera precedida por un curso de capacitación para el "personal", que comprendería –entre otros– los siguientes aspectos: visita a diversas bibliotecas, a las cuales se concurriría para localizar ciertas informaciones pre-determinadas; selección de los libros pertinentes, búsqueda de la información (y por lo tanto manejo del índice, exploración de capítulos orientándose por los subtítulos, lectura selectiva, etc.); hacer apuntes de la información recogida y anotar referencias...

En este caso, la necesidad de que los alumnos estuvieran preparados para enfrentar la tarea –difícil para 4° grado– de localizar rápidamente informaciones heterogéneas y relativamente imprevisibles que los "clientes" pudieran solicitar llevó a desarrollar ciertos objetivos didácticos antes de que el consultorio comenzara a funcionar (es decir, antes de que se cumpliera el propósito inmediato de los alumnos). De todos modos, las situaciones didácticas estuvieron cargadas de sentido también durante el "curso de capacitación", porque éste fue enfocado como un conjunto de ensayos consistentes en resolver situaciones similares a las que luego habría que enfrentar en el consultorio.

Inaugurado éste, los niños deben resolver problemas que los llevan a manejar cada vez mejor el discurso informativo-científico, a familiarizarse con la estructura propia de sus dife-

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA REQUIERE UN TRATAMIENTO TOTALMENTE NUEVO PARA EL ÁREA DE LENGUA

La lengua y los textos 1
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel De Luca
Paula Galdeano

La lengua y los textos 2
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

La lengua y los textos 3
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

La gramática textual y la lingüística del discurso, al alcance de los adolescentes. La sintaxis oracional y la morfología, trabajadas en función del texto. El enfoque pragmático para lograr la competencia comunicativa. Todos los textos: desde el cuento a la telenovela, desde la poesía al video clip. *La lengua y los textos*: el título es el mensaje.

PARA LITERATURA

Literatura Española
Literatura Argentina e Hispanoamericana
Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana

Santillana
SECUNDARIA

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430- Fax. 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe - Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769

BEST COPY AVAILABLE

rentes subgéneros y con el léxico característico de cada disciplina. Además, tienen oportunidad de progresar en la lectura en voz alta al responder a las preguntas telefónicas y en la elaboración de textos expositivos cuando la respuesta se envía "por fax". Y, por supuesto, aprenden mucho sobre los temas que son objeto de su indagación.

Es así como la organización basada en proyectos permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos y contribuye tanto a preservar el sentido social de la lectura como a dotarla de un sentido personal para los niños.

Gestión del tiempo, presentación de los contenidos y organización de las actividades

El tiempo es –todos los docentes lo sabemos bien– un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año escolar.

Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico.

Para concretar este cambio, parece necesario –además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo– cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades permanentes, secuencias de situaciones y actividades independientes coexisten y se articulan a lo largo del año escolar.

- Los **proyectos** –además de ofrecer, como ya se ha señalado, contextos en los cuales la lectura cobra sentido y aparece como una actividad compleja cuyos diversos aspectos se articulan al orientarse hacia el logro de un propósito– permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar sólo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses. Los proyectos de larga duración brindan la oportunidad de compartir con los alumnos la planificación de la tarea y su distribución en el tiempo: una vez fijada la fecha en que el producto final debe estar elaborado, es posible discutir un cronograma retroactivo y definir las etapas que será necesario recorrer, las responsabilidades que cada grupo deberá asumir y las fechas que habrá que respetar para lograr el cometido en el plazo previsto. Por otra parte, la sucesión de proyectos diferentes –en cada año lectivo y, en general, en el curso de la escolaridad– hace posible volver a trabajar sobre la lectura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos y en relación con diferentes tipos de texto.

- Las **actividades permanentes**, que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, ofrecen la oportunidad de interactuar intensamente con un tipo de texto determinado en cada año de la escolaridad y resultan particularmente apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector.

En 2º grado, p.e., una actividad permanente que suele realizarse es "la hora de los **cuentacuentos**": los niños se responsabilizan, en forma rotativa, de contar o leer un cuento que ellos mismos han elegido (guiados por la maestra) y cuya presentación han preparado previamente, de tal modo que resulte clara y comprensible para el auditorio. El niño que asume el rol de "**cuenta-cuentos**", debe tomar en consideración ciertas pautas: explicar las razones que lo llevaron a elegir el cuento, conocer algunos datos sobre la vida y obra del autor, comentar con sus compañeros los episodios o personajes que le resultaron atractivos (o no). Terminada la lectura (o el relato), los demás alumnos pueden intervenir haciendo preguntas o comentarios. La discusión se generaliza: se analizan las acciones de los personajes, se compara con otros cuentos conocidos, se hacen apreciaciones sobre la calidad del que se acaba de leer...

En otros grados, la actividad permanente no está ya centrada en el cuento, sino en otros tipos

de texto: puede tratarse de "la hora de las curiosidades científicas" –orientada a responder a las inquietudes que los niños se plantean sobre el funcionamiento de la naturaleza y a intensificar su contacto con el discurso informativo-**científico**– o de "la hora de las noticias", actividad dirigida a formar lectores críticos de los medios de comunicación.

Las actividades permanentes son también adecuadas para cumplir otro objetivo didáctico: el de favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos a causa de su longitud. Leer cada semana un capítulo de una novela es una actividad que suele ser fructífera en este sentido. La lectura es compartida: la maestra y los alumnos leen alternativamente en voz alta; se elige una novela de aventuras o de suspenso que pueda captar el interés de los niños y se interrumpe la lectura en puntos estratégicos, para generar intriga. Algunos niños –no siempre los mismos– se interesan tanto que consiguen el libro para continuar leyéndolo en su casa y luego les cuentan a sus compañeros los capítulos que ya han leído para que la lectura compartida pueda avanzar.

La forma en que se distribuye el tiempo de clase representa la importancia que se asigna a los diferentes contenidos. Al destinar momentos específicos y preestablecidos que serán sistemáticamente dedicados a leer, se comunica a los niños que la lectura es una actividad muy valorada. Este es uno de los beneficios que aportan las actividades permanentes.

- Las **secuencias de actividades** están dirigidas a leer con los niños diferentes ejemplares de un mismo genero o subgénero (poemas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos...), diferentes obras de un mismo autor o diferentes textos sobre un mismo tema.

A diferencia de los proyectos, que se orientan hacia la elaboración de un producto tangible, las secuencias incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito –compartido con los niños– es leer. Contribuyen, en cambio, a cumplir varios objetivos didácticos: comunicar el placer de leer simplemente para conocer otros mundos posibles, desarrollar las posibilidades de los alumnos de apreciar la calidad literaria (o detectar su ausencia), formar criterios de selección del material a leer, generar comportamientos lectores como el seguimiento de determinado género, tema o autor.

En el curso de cada secuencia se incluyen –al igual que en los proyectos– actividades colectivas, grupales e individuales. De este modo, se propicia tanto la colaboración entre los lectores para comprender el texto y la confrontación de sus diferentes interpretaciones como la lectura personal que permite a cada niño interactuar libremente con el texto, es decir: releer lo que más le ha gustado, saltear lo que no le interesa, detenerse o regresar para verificar una interpretación de la que no está seguro... El préstamo de libros permitirá, además, que los niños puedan continuar leyendo en su casa, ámbito que en algunos casos puede resultar más apropiado que la clase para esta lectura privada.

- Las **situaciones independientes** pueden clasificarse en dos subgrupos:

  ◆ **Situaciones ocasionales**: en algunas oportunidades, la maestra encuentra un texto que considera valioso compartir con los niños aunque pertenezca a un género o trate sobre un tema que no se corresponde con las actividades que en ese momento se están llevando a cabo; en otras ocasiones, los alumnos –o algunos de ellos– proponen la lectura de un artículo periodístico, un poema o un cuento que los ha impactado y cuya lectura la maestra también considera interesante. En estos casos, no tendría sentido ni renunciar a leer los textos en cuestión porque no tienen relación con lo que se está haciendo ni "inventar" una relación inexistente; si su lectura permite trabajar sobre algún contenido significativo, la organización de una situación independiente estará justificada.

  ◆ **Situaciones de sistematización**: estas situaciones son "independientes" sólo en el sentido de que no contribuyen a cumplir los propósitos planteados en relación con la acción inmediata (p.e., con la elaboración del producto al que apunta un proyecto o con el deseo de "saber como sigue" una novela de aventuras que genera intriga y emoción). Si bien no están vinculadas con estos propósitos inmediatos, las situaciones de sistematización guardan siempre una relación directa con los objetivos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, porque apuntan justamente a sistematizar los conocimientos lingüísticos construidos a través de las otras modalidades organizativas. P. e., después de haber realizado una secuencia

centrada en la lectura de fábulas, se genera una situación cuyo objetivo es reflexionar acerca de los rasgos que caracterizan a las fábulas y las diferencian de los cuentos; del mismo modo, a partir de un proyecto dirigido a producir un periódico escolar o una revista literaria, se propondrán situaciones que permitan definir explícitamente las características del discurso periodístico o de algunos de sus diferentes subgéneros, elaborar conclusiones sobre el uso de los tipos de letra en esos portadores, sistematizar los conocimientos relativos a la puntuación que se construyeron al enfrentar diferentes problemas de escritura...

Es así como la articulación de diferentes modalidades organizativas hace posible desarrollar situaciones didácticas que tienen duraciones diferentes, que pueden ser permanentes o llevarse a cabo en el curso de períodos limitados, algunas de las cuales se suceden en el tiempo en tanto que otras se entrecruzan en una misma etapa del año escolar. De este modo, la distribución del tiempo didáctico –en lugar de confundirse con la yuxtaposición de parcelas del objeto que serían sucesiva y acumulativamente aprendidas por el sujeto– favorece la presentación escolar de la lectura como una práctica social compleja y la apropiación progresiva de esta práctica por parte de los alumnos.

El esfuerzo por engarzar el tiempo didáctico con el objeto de enseñanza y aprendizaje de un modo que permita superar la fragmentación del conocimiento no se limita al tratamiento de la lectura –que ha sido el eje de este artículo–, sino que abarca la totalidad del trabajo didáctico en lengua escrita.

En primer lugar, lectura y escritura se interrelacionan permanentemente: leer "para escribir" resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos, ya que éstos requieren siempre un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión; recíprocamente, en el marco de muchas de las situaciones didácticas que se plantean, la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura, ya sea porque es necesario tomar notas para recordar los aspectos fundamentales de lo que se está leyendo o porque la comprensión del texto requiere que el lector elabore resúmenes o cuadros que lo ayuden a reestructurar la información provista por el texto.

En segundo lugar, los diferentes tipos de texto –en lugar de distribuirse linealmente, haciendo corresponder ciertos escritos sociales a ciertos grados específicos– aparecen y reaparecen en diferentes momentos de la escolaridad y en el marco de situaciones diferentes, de tal modo que los alumnos puedan reutilizarlos y reanalizarlos desde nuevas perspectivas.

En tercer lugar, las modalidades de trabajo adoptadas durante la alfabetización inicial son básicamente las mismas que se ponen en acción una vez que los niños se han apropiado del sistema alfabético de escritura. Como las situaciones didácticas que se plantean antes y después de que los niños aprendan a leer y escribir en el sentido convencional del término están orientadas por un mismo propósito fundamental –crear condiciones que favorezcan la formación de lectores autónomos y críticos y de productores de textos adecuados a la situación comunicativa que los hace necesarios–, el esfuerzo por reproducir en la escuela las condiciones sociales de la lectura y la escritura está siempre presente. En efecto, desde el inicio de la escolaridad se lee y se escribe para cumplir propósitos definidos, se centra el trabajo en los textos, se analiza críticamente lo leído, se discuten diferentes interpretaciones y se llega a acuerdos, se toma en consideración el punto de vista del destinatario cuando se escribe, se revisan cuidadosamente los escritos producidos... Las actividades deben permitir articular dos objetivos: lograr que los niños se apropien progresivamente del "lenguaje que se escribe" –de lo que éste tiene de específico y diferente de lo oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos– y que aprendan a leer y escribir por sí mismos. En algunos casos, el maestro actúa como mediador, leyendo diferentes textos a los niños o escribiendo al dictado los escritos que ellos componen oralmente; en otros casos, las situaciones de lectura tienden a enfrentar directamente a los niños con los textos para buscar informaciones que necesitan, para localizar un dato determinado, para buscar indicios que les permitan verificar o rechazar sus anticipaciones sobre lo que está escrito y, del mismo modo, las situaciones de escritura plantean a los niños el desafío de producir textos por sí mismos, lo que

los lleva a centrarse no sólo en el "lenguaje que se escribe" sino también en cómo hacer para escribir, en aprehender cada vez mejor el modo particular en que el sistema de escritura representa el lenguaje. Cuando la situación exige que los niños lean o escriban directamente, la actividad puede referirse a textos completos o focalizarse en algún fragmento de un texto que ha sido leído o escrito al dictado por la maestra, puede ser individual o grupal, puede responder a un propósito inmediato desde el punto de vista de los niños –p.e., hacer afiches e invitaciones para publicitar la función teatral que se está preparando– o responder solamente a un propósito cuyo cumplimiento no es inmediato pero resulta altamente significativo para los niños en esta etapa: aprender a leer y escribir.

Hemos delineado una modalidad alternativa de distribución del tiempo didáctico, una modalidad que responde a la necesidad de producir un cambio cualitativo en la presentación escolar de la lectura. No podemos concluir este punto sin reconocer que el tiempo escolar resulta insuficiente también desde la perspectiva aquí planteada, que siempre es necesario seleccionar y dejar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que la elección resulta siempre difícil y que la única guía que hasta ahora hemos encontrado para decidir es ésta: administrar el tiempo de tal modo que lo importante ocupe siempre el primer lugar.

Acerca del control: evaluar la lectura y enseñar a leer

La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. La evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces, reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados.

Ahora bien, la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza usual de la lectura– la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves... son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Poner en primer plano el propósito de formar lectores competentes nos llevará, en cambio, a promover la lectura de libros completos aunque no podamos controlar con exactitud todo lo que los alumnos han aprendido al leerlos; enfatizar ese propósito nos conducirá además a proponer en algunos casos que cada alumno o grupo de alumnos lea un texto diferente, con el objeto de favorecer la formación de criterios de selección y de dar lugar a las situaciones de relato mutuo o de recomendación que son típicas del comportamiento lector, aunque esto implique correr el riesgo de no poder corregir todos los eventuales errores de interpretación; privilegiar los objetivos de enseñanza nos llevará asimismo, a dar un lugar más relevante a las situaciones de lectura silenciosa aunque resulten de más difícil control que las actividades de lectura en voz alta.

Saber que el conocimiento es provisorio, que los errores no se "fijan" y que todo lo que se aprende es objeto de sucesivas reorganiza-

ciones, permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo. Brindar a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra plantea el desafío de elaborar –a través del análisis de lo ocurrido en el curso de las situaciones propuestas– nuevos parámetros de evaluación, nuevas formas de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza.

Por otra parte, orientar las acciones hacia la formación de lectores autónomos hace necesario redefinir la forma en que están distribuidos en el aula los derechos y deberes relativos a la evaluación. En efecto, para cumplir este objetivo es necesario que la evaluación deje de ser una función privativa del maestro, porque formar lectores autónomos significa –entre otras cosas– capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es correcta y cuándo no lo es, para estar atentos a la coherencia del sentido que van construyendo y detectar posibles inconsistencias, para interrogar el texto buscando pistas que avalen tal o cual interpretación o que permitan determinar si una contradicción que han detectado se origina en el texto o en un error de interpretación producido por ellos mismos... Se trata entonces de brindar a los niños oportunidades de construir estrategias de auto-control de la lectura. Hacer posible esta construcción requiere que las situaciones de lectura enfrenten a los alumnos con el desafío de validar por sí mismos sus interpretaciones y, para que esto ocurra, es necesario que el maestro postergue la comunicación de su opinión a los niños, que delegue provisoriamente en ellos la función evaluadora.

En lugar de estar depositado sólo en el maestro, el control de la validez es entonces compartido con los niños: el maestro mantiene en privado –durante un período cuyos limites él mismo determina en cada caso– tanto su propia interpretación del texto como su juicio acerca de la o las interpretaciones formuladas por los niños, y los impulsa a elaborar y confrontar argumentos, a validar (o desechar) sus diversas interpretaciones. Las intervenciones que el docente hace durante este período en que se abstiene de dar a conocer su opinión son, sin embargo, decisivas: cuando detecta que los niños persisten en no tomar en cuenta algún dato relevante que está presente en el texto, interviene señalándolo y planteando interrogantes sobre su relación con otros aspectos que se han considerado; cuando piensa que el origen de las dificultades del grupo para comprender cierto pasaje reside en que los niños no disponen de los conocimientos previos necesarios para su comprensión, brinda toda la información que considera pertinente; cuando, en cambio, las prolongadas discusiones del grupo ponen de manifiesto que los niños no relacionan el tema tratado en el texto con contenidos sobre los cuales se ha trabajado previamente y que sería relevante traer a colación, el maestro actúa como memoria del grupo; cuando predomina una interpretación que él considera errada, afirma que existe otra interpretación posible e incita a buscar cuál es, o bien, propone explícitamente otras interpretaciones (entre las cuales la que el considera más aproximada) y solicita a los niños que determinen cuál les parece más válida y que justifiquen su apreciación.

Finalmente, cuando el maestro considera que la aproximación que se ha realizado a la comprensión del texto es suficiente[6], o que se han puesto ya en juego todos los recursos posibles para elaborar una interpretación ajustada, convalida aquella que considera correcta, expresa su discrepancia con las otras y explicita los argumentos que sustentan su opinión.

El docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la **última** y no la primera, que el juicio de validez del docente sea emitido una vez que los alumnos hayan tenido oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones, de elaborar argumentos y de buscar indicios para verificar o rechazar las diferentes interpretaciones producidas en el aula. Este proceso de validación –de co-corrección y auto-corrección ejercidas por los alumnos– forma parte de la enseñanza, ya que es esencial para el desarrollo de un comportamiento lector autónomo. La responsabilidad de la evaluación sigue estando, en última instancia, en manos del docente, ya que sólo la delega en forma provisoria y la recupera cuando considera que esa delegación ha cumplido su función. De este modo, resulta posible conciliar la formación de estrategias de auto-control de la lectura con la necesidad institucional de distinguir claramente los roles del maestro y los alumnos.

Aclaremos, finalmente, que las modalidades de control que permiten la participación de

los alumnos son productivas no sólo cuando las actividades están centradas en la comprensión sino también en otras situaciones. Piénsese, p.e., en el proyecto de producción de un cassette de poemas al que antes nos referimos, en el cual el control de la lectura en voz alta era compartido por el propio lector, los miembros de su grupo, los otros grupos que escuchaban la grabación y el maestro. Control grupal y auto-control se ponen en juego también en este caso.

En síntesis, para evitar que la presión de la evaluación –esa función que reconocemos como inherente a la escuela– se constituya en un obstáculo para la formación de lectores, resulta imprescindible, por una parte, poner en primer plano los propósitos referidos al aprendizaje de tal modo que éstos no se subordinen a la necesidad de control y, por otra parte, generar modalidades de trabajo que incluyan momentos durante los cuales el control sea responsabilidad de los alumnos.

De todos modos, aunque sea posible ya hacer algunas afirmaciones –como las que hemos hecho en este punto–, la evaluación sigue siendo un campo en el cual pueden identificarse más preguntas que respuestas, un campo problemático que debe constituirse en objeto de la investigación didáctica.

El maestro: un actor en el rol de lector

¿A quién se atribuye en la escuela la responsabilidad de actuar como lector? En tanto que la función de dictaminar sobre la validez de las interpretaciones suele reservarse –como hemos visto en el punto anterior– al maestro, el derecho y la obligación de leer suelen ser privativos del alumno.

Para que la institución escolar cumpla con su misión de comunicar la lectura como práctica social, parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. En efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector".

Desde esta perspectiva, en el curso de una misma actividad o en actividades diferentes, la responsabilidad de leer puede recaer en algunos casos sólo en el maestro o sólo en los alumnos, o bien puede ser compartida por todos los miembros del grupo. La enseñanza adquiere características específicas en cada una de estas situaciones.

Al adoptar en clase la posición del lector, el maestro crea una ficción: procede "como si" la situación no tuviera lugar en la escuela, "como si" la lectura estuviera orientada por un propósito no-didáctico –p.e., compartir con otros un poema que lo ha emocionado o una noticia periodística que lo ha sorprendido–. Su propósito es, sin embargo, claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector. El maestro interpreta el papel de lector y, al hacerlo, actualiza una acepción de la palabra "enseñar" que habitualmente no se aplica a la acción de la escuela, acepción cuya relevancia en el caso de la lectura, ha señalado hace tiempo M.E. Dubois (1984):

"Se puede hablar de enseñar en dos sentidos, como un 'hacer que alguien aprenda algo' (...), o como un 'mostrar algo'(...). La idea de enseñar la lectura en esta última forma (...) sería mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura, del mismo modo que le mostramos la manera en que usamos el lenguaje oral."

Mostrar para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a cierta necesidad o interés y cuáles resultarán más útiles en relación con otros objetivos, mostrar cuál es la modalidad de lectura más adecuada cuando se persigue una finalidad determinada, o cómo puede contribuir a la comprensión de un texto lo que ya se sabe acerca de su autor o del tema tratado... Al leer a los niños, el maestro "enseña" cómo se hace para leer.

La lectura del maestro resulta particularmente importante en la primera etapa de la escolaridad, cuando los niños aún no leen eficazmente por sí mismos. Durante este período, el maestro genera muchas y variadas situaciones en las cuales lee diferentes tipos de texto. Cuando se trata de un cuento, p.e., crea un clima propicio para disfrutar de él: propone a los niños que se sienten a su alrededor para que todos

puedan ver las imágenes y el texto si así lo desean; lee intentando generar emoción, intriga, suspenso o diversión (según el tipo de cuento elegido); evita las interrupciones que podrían cortar el hilo de la historia y por lo tanto no hace preguntas para verificar si los niños entienden, ni explica palabras supuestamente difíciles; alienta a los niños a seguir el hilo del relato (sin detenerse en el significado particular de ciertos términos) y a apreciar la belleza de aquellos pasajes cuya forma ha sido especialmente cuidada por el autor. Cuando termina el cuento, en lugar de interrogar a los alumnos para saber qué han comprendido, prefiere comentar sus propias impresiones –como lo haría cualquier lector– y es a partir de sus comentarios como se desencadena una animada conversación con los niños sobre el mensaje que puede inferirse a partir del texto, sobre lo que más impactó a cada uno, sobre los personajes con los que se identifican o los que les resultan extraños, sobre lo que ellos hubieran hecho si hubieran tenido que enfrentarse con una situación similar al conflicto planteado en el cuento...

Cuando, en cambio, se recurre a una enciclopedia o a otros libros para buscar respuesta a las preguntas que los niños se hacen en relación con un tema sobre el cual están trabajando –p.e., al estudiar el cuerpo humano los niños de 5 ó 6 años suelen hacerse preguntas como "¿por qué se llaman 'dientes de leche' los que se nos están cayendo?", "¿serán realmente de leche?"; "¿es el corazón el que empuja a la sangre o es la sangre la que empuja al corazón?"–, el maestro recurrirá al índice, leerá los diferentes títulos que en el figuran y discutirá con los niños bajo cuál de ellos será posible encontrar la información que se busca; una vez localizado el capítulo en cuestión, se ubicarán los subtítulos, el maestro los leerá (mostrándolos), se elegirá aquel que parezca tener relación con la pregunta formulada, el maestro explorará rápidamente esa parte del texto (señalando) hasta localizar la información, luego la leerá y se analizará en qué medida responde a la inquietud surgida...

Una vez terminada la lectura, tanto en el caso del texto literario como en el del informativo, el maestro pone el libro que ha leído en manos de los niños para que lo hojeen y puedan detenerse en aquello que les llama la atención; propone que se lleven a su casa ese libro y otros que les parezcan interesantes... Hace estas proposiciones porque quiere que los niños descubran el placer de releer un texto que les ha gustado o de evocarlo mirando las imágenes, porque considera importante que sus alumnos sigan interactuando con los libros y compartiéndolos con otros, porque no considera imprescindible controlar toda la actividad lectora de sus alumnos.

El maestro continuará actuando como lector –aunque seguramente no con tanta frecuencia como al comienzo– durante toda la escolaridad, porque es leyéndoles materiales que él considera interesantes, bellos o útiles como podrá comunicar a los niños el valor de la lectura.

Ahora bien, operar como lector es una condición necesaria pero no suficiente para enseñar a leer. Cuando los niños se enfrentan directamente con los textos, la enseñanza adquiere otras características, se requieren otras intervenciones del docente. Estas intervenciones están dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, que progresen en el uso de estrategias efectivas, en sus posibilidades de comprender mejor aquello que leen.

En algunos casos –como ya se ha dicho–, la responsabilidad de la lectura será compartida. Esta modalidad resulta apropiada, p.e., cuando se aborda un texto difícil para los niños. Mientras están leyendo, el maestro los alienta a continuar la lectura sin detenerse ante cada dificultad, sin pretender entenderlo todo, tratando de comprender cuál es el tema tratado en el texto; una vez que se han intercambiado ideas a partir de esa lectura global, se propone una segunda lectura durante la cual se irá descubriendo que conocer todo el texto permite comprender mejor cada parte. En el transcurso de esta lectura o durante la discusión posterior, el maestro interviene –si lo considera necesario– agregando información pertinente para una mejor comprensión de algún pasaje, sugiriendo que establezcan relaciones entre partes del texto que ellos no han relacionado por sí mismos, preguntando sobre las intenciones del autor, incitando a distinguir entre lo que el texto dice explícitamente y lo que quiere decir... La ayuda brindada por el maestro consiste en proponer estrategias de las cuales los niños irán apropiándose progresivamente y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad. En estas situaciones, el maestro incitará además a la cooperación entre los alumnos, con el objeto de que la confrontación de puntos de vista conduzca hacia una mejor comprensión del texto.

Finalmente, en situaciones como las que hemos analizado en el punto anterior, el maestro devuelve totalmente a los niños la responsabilidad de la lectura –genera una actividad que les exige trabajar solos durante un lapso determinado– con el objeto de que se esfuercen por comprender y de que construyan herramientas de auto-control.

En síntesis, tanto al mostrar cómo se hace para leer cuando el maestro se ubica en el rol de lector, cómo al ayudar sugiriendo estrategias eficaces cuando la lectura es compartida, cómo al delegar en los niños la lectura –individual o grupal–, el maestro está enseñando a leer.

La institución y el sentido de la lectura

La problemática planteada por la formación del lector, lejos de ser específica de determinados grados, es común a toda la institución escolar. El desafío de darle sentido a la lectura tiene entonces una dimensión institucional y, si esta dimensión es asumida, si la institución como tal se hace cargo del análisis del problema, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlo, comienza a hacerse posible acortar la distancia entre los propósitos y la realidad.

"Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas", señala M. Castedo (1995) al referirse a los contextos en que se constituyen lectores y escritores –contextos que, por supuesto, trascienden a la institución escolar–. Además de hacer notar la importancia de que los docentes establezcan acuerdos sobre la forma en que la lectura se hace presente en todos los grupos –sobre los contenidos que se seleccionan y las estrategias que se eligen para comunicarlos–, la autora subraya los efectos positivos producidos por proyectos institucionales tales como el periodismo escolar, el intercambio epistolar y la formación de clubes de teatro o clubes de abuelos narradores.

En efecto, los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela –y no sólo en el aula– un "clima lector" que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando insensiblemente no sólo a los niños, sino también a las familias. Es lo que ocurrió, p.e., con un proyecto llevado a cabo en una de las escuelas de Caracas donde desarrollamos nuestra experiencia[7]: un quiosco dedicado al canje y préstamo de libros y otras publicaciones –que funcionaba en el patio de la escuela y era atendido rotativamente durante los recreos por diferentes miembros de la institución– llegó a constituirse en un sitio de reunión obligado de niños y padres, en un lugar donde se escuchaban simultáneamente muchas conversaciones vinculadas con las lecturas realizadas, donde siempre podía verse a algún niño mostrando a otros cierto fragmento de un cuento, historieta o poema que había llamado su atención, donde se presenciaban a veces discusiones entre dos alumnos de diferentes grados porque uno de ellos no quería despedirse todavía del libro que el otro había reservado para leer en su casa, donde se incluyó luego –a raíz de la aparición espontánea de algunos "anuncios"– una cartelera en la cual los padres podían hacer saber que necesitaban tal o cual material (un manual de mecánica, un instructivo para realizar cierta construcción, una revista de tejidos) con la seguridad de que alguno de los "clientes" del quiosco podría tener o conseguir lo que estaban buscando...

Un proyecto como el periódico escolar puede dar lugar, siempre y cuando se creen las condiciones institucionales adecuadas, a un intercambio fecundo entre alumnos de grados diferentes. En efecto, cuando se logra –a pesar de los obstáculos que invariablemente existen– encontrar un tiempo común para la coordinación entre los docentes y fijar un horario en un día de la semana en que todos los grados se dedican a producir noticias o artículos, es posible ofrecer a los alumnos la oportunidad de agruparse (al menos para producir algunos textos) en función de sus intereses por ciertos temas –cine, deporte, conservación del ambiente, etc.– e independientemente del grado que cursen; en estos equipos muy heterogéneos, ocurre con frecuencia que alumnos de grados superiores que tienen dificultades para leer y escribir descubran, al ayudar a los más pequeños, que saben más de lo que creían y adquieran entonces una seguridad que los impulsa a progresar; los más pequeños, por su parte, encuentran nuevas oportunidades de avanzar cuando se dirigen a sus compañeros mayores para plantearles problemas o hacerles preguntas que no se hubieran atrevido

a formular si el maestro hubiese sido su único interlocutor. Para los maestros, experiencias como éstas resultan también muy fecundas, porque presenciar los intercambios entre alumnos que se encuentran en momentos muy diferentes de su desarrollo como lectores los lleva a reflexionar sobre sus propias intervenciones e incluso, en algunos casos, a generar estrategias didácticas inéditas.

Uno de los méritos fundamentales de los proyectos institucionales es el de proveer un marco en el cual la lectura cobra sentido no sólo para los alumnos, sino también para los maestros.

Cuando el maestro actúa como lector en el aula –señalábamos en el punto anterior– lo hace en función de un objetivo didáctico: comunicar a sus alumnos aspectos fundamentales del comportamiento lector, de la naturaleza de la lengua escrita, de las características específicas de cada género de lo escrito.

Cuando el maestro se compromete en un proyecto que involucra a toda la escuela, si se crean las condiciones adecuadas, la lectura adquiere para el otro valor: el de instrumento imprescindible para encontrar herramientas de análisis de los problemas didácticos que se han planteado y sobre los cuales el grupo de docentes está convocado a reflexionar, para confrontar las estrategias que ellos imaginan con las utilizadas en el marco de otras experiencias para resolver esos problemas, para conocer los resultados de investigaciones didácticas que hayan estudiado el funcionamiento de propuestas dirigidas a resolver los problemas en cuestión.

La experiencia más notable que podemos citar en este sentido tuvo lugar en una escuela de la provincia de Buenos Aires[8], cuyos docentes emprendieron un doble proyecto: producir una revista con la participación de todos los alumnos de la escuela y publicar un documento didáctico en el cual se sintetizarían los problemas confrontados, las respuestas elaboradas y las reflexiones generadas en el proceso de producción de la revista.

La elaboración de la revista, según se señala en el editorial, requirió más de 45 días de trabajo, en ella participaron 440 alumnos (15 secciones de grado), que escribieron más de 800 textos. Los gastos de impresión se solventaron con la colaboración de algunos comerciantes de la zona, que publicitaron sus productos en la revista, a solicitud de los alumnos. El documento didáctico –en el cual se presentan crónicas y registros de clase, así como análisis de la experiencia realizados por los diferentes docentes involucrados– hace énfasis, tanto en la importancia acordada a la lectura, como en el laborioso proceso de escritura de borradores y sucesivas reescrituras que caracterizó el trabajo de los alumnos al producir los artículos incluidos en la revista.

Antes de explicitar la importancia que este proyecto tuvo para los maestros en tanto lectores, permítasenos citar sus palabras para mostrar cuáles fueron los ejes del trabajo: "Nos propusimos en un comienzo (...) propiciar que los chicos se pusieran en activo contacto con diarios y revistas; dedicar tiempo a la discusión de los temas que contenían las noticias; realizar actos de lectura múltiples, que aparecieran como una necesidad compartida entre docentes y alumnos; estimular las anticipaciones del significado a partir de todos los indicadores posibles; involucrar a los chicos en la publicación de la revista a fin de realizar noticias comunicables realmente; estipular planes previos a la escritura de cada artículo; incrementar el vocabulario y frases pertinentes al discurso periodístico tanto desde la oralidad como desde la escritura; favorecer la reflexión sobre la coherencia y la cohesión en los textos; abordar los medios periodísticos gráficos con lo que llamamos el efecto 'pinza': por un lado con el conocimiento del portador total, por el otro con el análisis de noticias puntuales, específicas, seleccionadas por nosotros o propuestas por los chicos y que resultaran significativas."

Por otra parte, se subraya que al favorecer el contacto de los niños con el portador completo –en lugar de presentar noticias o artículos previamente recortados por la maestra–, se hizo posible desarrollar la lectura selectiva, ya que los niños tenían oportunidad de explorar el diario y de detenerse en aquello que les interesaba. La adopción de una postura crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación masiva –otro de los ejes fundamentales del trabajo– se vio favorecida por una coincidencia: mientras se estaba realizando la experiencia, apareció en un matutino de gran circulación un artículo sobre el barrio al que pertenece la escuela, en el cual había muerto una persona por haber ingerido vino adulterado. Este artículo fue leído

por todos los grupos de 4° a 7° grado y se discutió con los niños la veracidad de la descripción del barrio hecha por el periodista; a partir de este cuestionamiento, se decidió entrevistar a vecinos que habitaban el lugar desde hacía mucho tiempo para consultar su opinión y, finalmente, se volcó la información obtenida y analizada en un artículo de la revista elaborado por 5° grado, cuyo título es "La verdadera historia de nuestro barrio".

Ahora bien, el valor fundamental que adquirió la lectura para los maestros se hace notar sobre todo en el balance que hacen de los resultados del proyecto. Entre los logros, los docentes señalan que éste generó un avance importante en su propia capacitación: "Recortar el espectro lingüístico al de una especialidad (el discurso periodístico) nos permitió saber más de lo que debíamos enseñar. Por consiguiente, tuvimos mayor claridad sobre lo que queríamos lograr en el aula. Saber más nos permitió ampliar la búsqueda de ofertas didácticas y hacer buenas lecturas de los procesos de apropiación de los alumnos." Agregan luego que alcanzaron un buen nivel de reflexión pedagógica, que pudieron detectar cada vez mejor los obstáculos que se planteaban en el aprendizaje y generar las propuestas que los resolvieran, que aprendieron "a aceptar el fracaso de una propuesta, a reconocer no haberse dado cuenta de..., a reconocer no haberse entusiasmado con..." y concluyen: "Este tipo de logros es posible cuando el eje del trabajo de los docentes pasa por el mejoramiento pedagógico y se toma conciencia de las limitaciones que cada uno de nosotros tiene al respecto. **Nos hemos acostumbrado a no defender nuestra ignorancia**."

Entre los aspectos no logrados, los docentes mencionan que no pudieron trabajar con intensidad –por falta de tiempo– algunos de los tipos de texto presentes en el diario y que el trabajo sobre escritura no tuvo la profundidad deseada porque no disponían de información didáctica suficiente: "Hubiéramos necesitado una planificación un tanto más precisa en lo que respecta a que **revisar en un texto y como revisarlo**. Lamentablemente nos llegó a destiempo una información teórica (...) que nos hubiera sido de gran utilidad".

Para estos docentes, la lectura forma parte de un proyecto, cumple una función relevante para la labor profesional, contribuye a enriquecer las discusiones sobre los problemas lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos que se presentan en el curso del trabajo, abre nuevos panoramas, aporta nuevas perspectivas desde las cuales se revisa la tarea emprendida. El proyecto –afirman– "transformó a la escuela en una usina de conocimientos que se generaron tanto por parte de los alumnos como de los docentes. La circulación incansable de trabajos y experiencias nos dejó la sensación de 'misión cumplida' al terminar el año. (...) La realización de una tarea significativa y compartida reconcilia a los maestros con la profesión, a pesar de las condiciones laborales adversas."

A modo de conclusión –de este punto y también del artículo– sólo nos resta agregar que, si se logra producir un cambio cualitativo en la gestión del tiempo didáctico, si se concilia la necesidad de evaluar con las prioridades de la enseñanza y el aprendizaje, si se redistribuyen las responsabilidades de maestro y alumnos en relación con la lectura para hacer posible la formación de lectores autónomos, si se desarrollan en el aula y en la institución proyectos que doten de sentido a la lectura, que promuevan el funcionamiento de la escuela como una microsociedad de lectores y escritores en la que participen niños, padres y maestros, entonces...sí, es posible leer en la escuela.

Notas

1. Conferencia dictada en el **2do. Congreso Nacional de Lectura "Lectura - Escuela - Biblioteca"**, que tuvo lugar en el marco de la **8a. Feria Internacional del Libro de Bogotá**, en mayo de 1995, y fue publicada en las **Memorias** de dicho Congreso, Fundalectura, setiembre 1995.
2. "De como los profesores de literatura pervierten a sus alumnos", en **Caras y Caretas** (Traducción de una nota publicada en la revista brasileña **Status Plus** N°. 90, Enero de 1983)
3. Retomo aquí un conjunto de interrogantes que fueron formuladas en un trabajo anterior (Lerner, 1994), del cual el presente es –en cierto modo– la continuación.
4. Piaget ha planteado que la modalidad adoptada por la enseñanza parece estar fundada en una consideración de las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como sujetos cognitivos que es exactamente opuesta a la que se desprende de las investigaciones psicogenéticas. Estas últi-

mas han mostrado que la estructura intelectual de los niños es diferente de la de los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional); sin embargo, al ignorar el proceso constructivo de los alumnos y suponer que pueden dedicarse a actividades desprovistas de sentido, la escuela los trata como si su estructura intelectual fuera la misma que la de los adultos y su funcionamiento intelectual fuera diferente.

5. Este proyecto didáctico fue inspirado por una situación experimental diseñada por Emilia Ferreiro (en 1988), al proyectar una investigación evaluativa de experiencias didácticas vinculadas con la psicogénesis de la lengua escrita.

6. Por supuesto, el énfasis que se haga en el autocontrol de la comprensión dependerá del tipo de texto que se esté leyendo y del propósito que se persiga: p.e., será mucho mayor cuando se lea un instructivo para manejar un aparato recién adquirido que cuando se lea un cuento (porque en el primer caso un error de comprensión puede ocasionar un deterioro en el aparato); cuando se lee una novela, el grado de control ejercido por el lector será menor si está leyendo por placer que si lo está haciendo porque debe "estudiarla" para un examen. Las actividades de lectura que se plantean en la escuela deben permitir que los alumnos aprendan a utilizar modalidades de auto-control adecuadas a cada situación.

7. Esta experiencia tuvo lugar en el marco de las investigaciones sobre lectura desarrolladas por la Dirección de Educación Especial de Venezuela, con la cooperación técnica de la O.E.A., durante el período comprendido entre 1982 y 1993.

8. Se trata de la escuela N° 183 del Partido de La Matanza, que funciona en un barrio cuyos habitantes tienen muy escasos recursos económicos. Esta escuela lleva a cabo, desde 1989, un trabajo innovador y reflexivo en el ámbito de la lengua escrita. La experiencia aquí citada se realizo en 1993 y fue coordinada por Haydée Polidoro.

Bibliografía

Brousseau, Guy (1986) "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques." En **Recherches en didactique des mathématiques**, Grenoble: La Pensée Sauvage Editions. Vol. 7, N° 2.

Brousseau, Guy (1988) "Los diferentes roles del maestro" En Parra, C. y Y. Saiz (comps.) (1994) **Didáctica de matemáticas**. Buenos Aires: Paidós.

Castedo, M.L. (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**. Año 16, N° 3.

Charlot, B. y Bautier, E. (1993) "Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques." **Escol**, Université Paris 8, Reperes, Irem, N° 10.

Chevallard, Yves (1985) **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.

Dubois, M.E. (1984) "Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura." **Lectura y Vida**. Año 5, N° 4.

Ferreiro, Emilia (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**. Año 15, N° 3.

Kaufman, Ana María (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." **Lectura y Vida**. Año 15, N° 3.

Lerner, Delia (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente." **Lectura y Vida**. Año 15, N° 3.

Lerner, Delia (en prensa) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición." En Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner (en prensa) **Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.

Polidoro, Haydee y equipo de la Escuela N° 183 de La Matanza (1993) **"¿Periódico escolarizado o periódico realizado en la escuela?"** Provincia de Buenos Aires.

Solé, Isabel (1993) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Grao.

Teberosky, Ana (1991) Aprendiendo a escribir. **Cuadernos de Educación** N° 8. Barcelona: ICE-HORSORI, Barcelona.

Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky (eds.) (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Tolchinsky, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Editorial Anthropos, Barcelona.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARÍA CRISTINA RINAUDO
GISELA VÉLEZ DE DE OLMOS

María Cristina Rinaudo es profesora asociada en la cátedra de Didáctica de la Enseñanza Media y Terciaria y Gisela Vélez de de Olmos es profesora adjunta en la cátedra de Técnicas y Procedimientos del Trabajo Intelectual, en ambos casos del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Introducción

Con este trabajo[1] nos proponemos mostrar una forma de aplicar el enfoque cooperativo para favorecer la comprensión de la lectura entre los estudiantes universitarios.

Desde varios años atrás, orientamos nuestras investigaciones a ensayar diferentes alternativas metodológicas para favorecer la comprensión de la lectura y mejorar el rendimiento académico en la universidad. Entre los años 1989 y 1991 implementamos, con resultados alentadores, experiencias de enseñanza de estrategias cognoscitivas según los lineamientos del enfoque interactivo (Rinaudo et al, 1993; Rinaudo, 1994). En esas experiencias habíamos trabajado con cursos de aproximadamente 60 estudiantes; sin embargo, cuando su número se incrementó a más de 100, las dificultades para interactuar con toda la clase –que ya habían sido objeto de preocupación en las experiencias anteriores– nos llevaron a buscar una metodología que respondiera mejor a las características y demandas de los grupos más numerosos. Pensamos entonces en la posibilidad de aplicar el enfoque cooperativo. En las secciones siguientes intentaremos hacer explícito cómo entendimos los supuestos de este enfoque y también la manera en que lo implementamos en situaciones corrientes de clase.

BEST COPY AVAILABLE

Bases teóricas

Algunos antecedentes sobre enseñanza cooperativa

La idea de cooperación aplicada a situaciones educativas es antigua; autores como Johnson y Johnson (1992), la remontan hasta el Talmud y reconocen sugerencias y recomendaciones de similar tenor en la Didáctica de Comenio. Más cercano a nuestro tiempo se destaca la iniciativa de John Dewey. Con el correr del siglo y de la mano de los modelos tecnicistas predominantes en la década de 1960, estas propuestas son desplazadas por ideas que enfatizan la competencia y la enseñanza individualizada en el ámbito de la escuela (Johnson y Johnson, 1992). Sin embargo, no podemos desconocer que fuera del contexto escolar, pero en la misma época, Paulo Freire destacó la importancia de la construcción social del conocimiento y de los grupos de aprendizaje. En la década de 1980, consideraciones epistemológicas, avances de la psicología social, algunas líneas de la psicología cognitiva, la difusión de las ideas de Vygotsky y los fracasos de la enseñanza individualizada en las escuelas norteamericanas, promovieron las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo. Un estudio de Johnson y colaboradores, en el año 1981, presenta un meta-análisis que examina 122 investigaciones sobre los efectos comparativos de la enseñanza cooperativa, individualista y competitiva (Johnson et al, 1981). Una década después, los mismos autores dan cuenta de 323 estudios con propósitos similares (Johnson y Johnson, 1990).

Parte de estas últimas investigaciones se han ocupado especialmente de la enseñanza de estrategias cognoscitivas (Bossert, 1988; Dansereau, 1988; Johnson y Johnson, 1992; Paris et al, 1991; Slavin et al, 1988; Steven et al, 1991). Un trabajo que resulta de particular interés para el tratamiento de estos problemas en el nivel universitario es el de Dansereau (1988), donde se muestra una discriminación precisa de roles y tareas para favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y los procesos metacognitivos. Restringiéndonos a nuestro propio ámbito de trabajo podemos mencionar como antecedentes un estudio de replicación de la investigación de Dansereau (1988), de carácter experimental (Cerioni y Vizzio, 1994) y un estudio descriptivo en el ambiente natural de la clase; ambos en el nivel universitario (Rinaudo y Vélez de de Olmos, 1994; Vélez de de Olmos y Rinaudo, 1994).

¿En qué consiste el enfoque cooperativo?

La caracterización que proponen Johnson y Johnson asombra por su sencillez: "Cooperación es trabajar juntos para cumplir metas compartidas... aprender el material asignado y asegurarse de que los otros miembros de su grupo hacen lo mismo" (Johnson y Johnson, 1992: 1). Un aspecto común a todos los ensayos de enseñanza cooperativa consiste en generar condiciones para que los alumnos cooperen entre sí. Sin embargo, las formas en que se comunica y persigue este propósito, varían desde la simple indicación para trabajar en grupos hasta arreglos instructivos muy complejos, con roles diferenciados entre los estudiantes y con formas diferentes de conformación de los grupos en distintos momentos del aprendizaje.

En las investigaciones sobre el enfoque cooperativo llevadas a cabo en la última década, las acciones instructivas se orientan en base al concepto de **enseñanza de apoyo**. Este concepto se difundió inicialmente a través de los trabajos de Brown y Palincsar en la literatura anglosajona (Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Palincsar, 1986; Palincsar y Brown, 1989). En nuestro país, en cambio, el concepto empieza a ser considerado algo más tarde, a partir de la lectura de los trabajos de César Coll, psicólogo educacional de orientación constructivista (Coll, 1990; 1991a; 1991b). La idea central es que bajo la guía de un tutor, una persona puede llevar a cabo tareas que exceden sus posibilidades de desempeño independiente. En el enfoque cooperativo se pone el acento en el carácter del diálogo que se establece en los grupos de estudiantes y se considera que es allí donde se realizan las principales acciones tutoriales de orientación y apoyo. Cabe también señalar que quienes proponen la enseñanza de apoyo, tanto dentro del enfoque cooperativo como en otras perspectivas de trabajo, reconocen su parentesco con las hipótesis de Vygotsky sobre la zona de **desarrollo próximo**, que se define como:

"... la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución indepen-

diente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capacitados" (Vygotsky, 1964: 86).

Por otra parte, César Coll destaca el valor de la cooperación en el aprendizaje; remitiéndose a las investigaciones de Perret Clermont, muestra la importancia de las interacciones entre iguales para la generación de **conflictos sociocognitivos**, definidos como el "resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se producen en el transcurso de la interacción social" (Coll, 1990: 117). Muy próximo a este concepto, el de **controversia conceptual** desarrollado por Johnson (1981; citado en Coll, 1990), incorpora la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto. Las situaciones de cooperación grupal, bajo determinadas condiciones, serían movilizadoras del surgimiento de las discrepancias y la resolución de las mismas, favoreciendo así el progreso cognitivo. Desde supuestos diferentes, aunque no excluyentes, Forman y Cazden (citados en Coll, 1990) sostienen que las regulaciones interpsicológicas constituyen el origen y motor del aprendizaje que en virtud de un **proceso de interiorización** permiten dar cuenta de las regulaciones intrapsicológicas. Los resultados de los investigaciones basadas en estos conceptos son, en todos los casos, favorables a las situaciones cooperativas y brindan orientaciones acerca de las condiciones que las hacen potencialmente constructivas (Coll, 1990).

Respecto de la enseñanza de **estrategias cognoscitivas** y el **conocimiento metacognitivo**, los trabajos ya mencionados de Dansereau (1988) atienden específicamente a estos propósitos, en especial muestran las posibilidades que ofrecen los grupos cooperativos para la práctica efectiva de comportamientos estratégicos y la regulación y el control compartido de los mismos. También los estudios de Burón (1993) señalan la importancia de las interacciones sociales ligadas a la metacognición.

En síntesis, quienes proponen el enfoque cooperativo, destacan el valor de la cooperación en el desempeño de las tareas académicas, en el desarrollo individual y en la convivencia social (Bossert, 1988). Las propuestas metodológicas son variadas y ofrecen un marco flexible que permite adaptaciones y reformulaciones. Nuestra idea es que el grupo cooperativo puede operar como mediador de la ayuda pedagógica para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas. La ayuda pedagógica del docente se canaliza a través de propuestas y orientaciones para la tarea, la de los pares se ejerce en la confrontación, regulación y apoyo para el logro de metas compartidas.

¿Por qué elegimos el enfoque cooperativo?

Nuestra elección del enfoque cooperativo para la enseñanza de estrategias cognoscitivas en el ámbito universitario, se basó en tres razones principales: el gran aval de experimentación que lo sustenta, su pertinencia para el trabajo con grupos numerosos de estudiantes y su adecuación para responder simultáneamente a las metas de socialización y de autonomía en el trabajo académico.

Respecto de la primera de las razones invocadas, podemos decir que las ventajas de las situaciones de trabajo cooperativo sobre las de trabajo individual o competitivo, según concluye Dansereau (1988), han sido estudiadas y verificadas con alumnos de distinta edad, en diferentes áreas de conocimiento y en diferentes tipos de tareas. Johnson y Johnson (1990) sostienen que:

> "En los pasados 90 años se han llevado más de 323 estudios donde se compara el impacto relativo de situaciones de aprendizaje cooperativo, competitivo e individual. Sobre las bases de esa investigación puede concluirse que generalmente el rendimiento es más alto en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas o individualistas..." (Johnson y Johnson, 1990: 33).

Nos parece necesario señalar que las dimensiones consideradas para evaluar el rendimiento dentro de los trabajos analizados por Johnson y Johnson, incluyen no sólo las puntuaciones en pruebas estandarizadas de rendimiento escolar, sino también la calidad de las estrategias de razonamiento –elaboración conceptual, establecimiento de relaciones y estrategias metacognitivas– y la transferencia de los aprendizajes logrados en los grupos cooperativos a las situaciones de trabajo individual (Johnson y Johnson, 1990). Como vemos, el

enfoque tiene un fuerte respaldo en investigaciones previas y pensamos que merece el esfuerzo de conocer las posibilidades de aplicación en nuestro medio.

La **segunda razón** tiene que ver con la pertinencia del enfoque cooperativo para el trabajo en grupos numerosos. Hemos mencionado ya el papel de los pares en la efectivización de la ayuda pedagógica durante el trabajo cooperativo, los diálogos a través de los cuales se programa, utiliza y evalúa el uso de determinadas estrategias para el estudio del texto escrito, tienen lugar principalmente en el interior de pequeños subgrupos. Pensamos que esta característica podría incentivar y permitir la participación efectiva de un mayor número de estudiantes durante el desarrollo de las clases y de este modo orientar las interacciones docente alumno hacia aspectos más particularizados de la tarea.

Una **tercera razón** que nos llevó a implementar el enfoque cooperativo, fue su pertinencia para el desarrollo de dos metas muy deseables para quienes se inician en los estudios universitarios: la inserción dentro de un grupo de pares y el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente. Dos informes sucesivos acerca de los cursos de ingreso en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto –elaborados en 1992 y 1993– mencionan la alta valoración que los estudiantes asignan a sus posibilidades de integración dentro de su grupo de pares. Estas valoraciones se orientan claramente hacia uno de los objetivos del enfoque cooperativo que es el desarrollo de habilidades para la convivencia social. Desde la perspectiva de este mismo enfoque, las metas sociales no están reñidas con aquellas del desarrollo individual. el aprendizaje independiente y la autonomía en el trabajo académico; por el contrario, un propósito de la cooperación entre los miembros es el de favorecer el aprendizaje y el crecimiento personal. El "traspaso o cesión gradual de la responsabilidad" del profesor a los estudiantes, que Pearson y Gallagher (1983) han considerado tan importante en la enseñanza de estrategias cognoscitivas, se cumpliría también a través de los grupos cooperativos. En este sentido, la distribución y alternancia de roles entre los miembros del grupo, proporciona oportunidades para que todos los estudiantes realicen las operaciones intelectuales requeridas por diferentes tareas académicas, y asuman, paulatinamente, la responsabilidad principal en el control de sus procesos de aprendizaje.

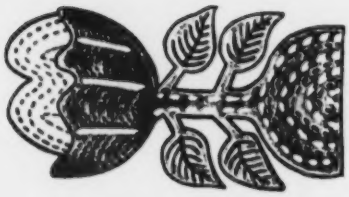
Desarrollo de la experiencia

Apoyándonos en las consideraciones precedentes implementamos una experiencia de enseñanza de estrategias cuyas principales características analizaremos en las próximas secciones. Presentaremos, en primer término, las características del contexto de trabajo y del grupo de estudiantes; en segundo lugar, trataremos los aspectos centrales que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo de las clases; por último, presentaremos los primeros resultados de nuestro trabajo.

El contexto de la experiencia y las características del grupo de estudiantes

Esta experiencia se llevó a cabo en la Cátedra de **Técnicas y procedimientos del trabajo intelectual**, asignatura que reunía a 129 estudiantes de 1er. año de las carreras de Psicopedagogía, Enseñanza especial y Educación pre-escolar. Su desarrollo se extendió a 16 clases, de 2 horas semanales, hasta la finalización del período académico. Para ofrecer una descripción del ambiente en el que trabajamos nos referiremos sucesivamente a las características de los estudiantes, de la materia y del contexto cultural que enmarca y connota los episodios de lectura y estudio.

a) **Los estudiantes**. Uno de los aspectos que debimos atender en la programación de la experiencia fue el **elevado número de alumnos** con la siempre escasa disponibilidad de docentes. Consideramos además **las características propias del estudiante universitario de 1er. año**. Como ya lo señaláramos, sucesivos informes acerca del desempeño de los ingresantes nos mostraban sus dificultades de adaptación a la vida universitaria: conflictos acerca de la elección de carrera, escasa disponibilidad de conocimientos previos y de estrategias cognoscitivas para abordar el estudio, y un enfoque superficial de las tareas, parecían ser los principales obstáculos para el logro de un buen desempeño académico.[2] Por otra parte, atendimos **a la diversidad de intereses y expectativas** que se de-



INFORMACIONES

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

El Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, convocan al **Congreso Internacional de Educación: "Educación, crisis y utopías"**, ha realizarse los días 24, 25 y 26 de julio de 1996 en Buenos Aires, Argentina, en ocasión de celebrarse los 100 años de la creación de esa Facultad.

Los núcleos temáticos del Congreso son los siguientes:

- Viejas y nuevas pedagogías.
- Políticas educativas, desigualdad social y violencia simbólica.
- Acerca de la escuela-oficios, prácticas y vida institucional.
- Sistemas educativos en procesos de transformación: análisis de la realidad educativa.

El Congreso será presidido por la Profesora Edith Litwin. El idioma oficial será el castellano.

La presentación de ponencias está abierta desde el 15 de febrero hasta el 15 de abril de 1996, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

En la portada de la ponencia deberá constar el título, nombre del autor/es, datos del lugar de trabajo del autor/es y núcleo temático correspondiente. Los trabajos deberán estar precedidos por un resumen de 200 palabras y podrán tener un máximo de 15 carillas —incluyendo notas y bibliografía— en papel tamaño carta a doble espacio. El texto deberá ser acompañado de una versión en disquete, en los siguientes procesadores de texto: Word 2; Word Perfect hasta la versión 5.1. y Wordstar, indicando el procesador utilizado y el autor en la etiqueta del disquete.

Las notas deberán reducirse al mínimo imprescindible y deberán numerarse en forma consecutiva (no por página). Las referencias bibliográficas en el texto incluirán el apellido del autor, año de publicación y número de página(s), remitiendo a la bibliografía.

La presentación de los trabajos en las formas y plazos indicados permitirá elaborar en término la publicación de los trabajos del Congreso, que será entregada a los asistentes. Las ponencias serán seleccionadas por el Comité Académico, se clasificarán temáticamente y se elegirán hasta un máximo de 160 para ser expuestas. La exposición se realizará en no más de 15 minutos por ponencia.

Informes e inscripción

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras
Puán 480, 3° piso, of. 327, de 15 a 19hs.
Tel. (54-1)432-0840/9343/0606/3525
Interno 151
Fax: (54-1)432-0121
E.Mail: ciedu tirica.filo.uba.ar

SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY

Informamos que la **Sociedad de Dislexia del Uruguay, filial de la Asociación Internacional de Lectura (IRA)**, ha designado su nueva Comisión Directiva para el período 1995-1997:

Presidenta: Haydée Corbo de Mandracho
Vicepresidenta: Teresita Fuente de Bolioli
Secretaria: Elena M. Chelle
Proşecretaria: Susana Marquisá de Costa
Tesorera: Flor de María Tourreilles
Protesorera: Ivonne Fillat de Morell
Secretaria de actas: Olga Aldorvandi de Addiego
Vocales: Mabel Piedra y Elida J. Tuana
La Sociedad continúa con su sede en: **Colonia 1342, Ap. 20, Montevideo, Uruguay**.

rivaban de su pertenencia a carreras diferentes, lo que nos llevó a seleccionar textos que nos ayudaran a mostrar el sentido de la materia en currículas diferentes. Por último, debimos considerar **el tiempo** de que disponían nuestros alumnos. Los estudiantes que participaron en la experiencia cursaban simultáneamente al menos otras seis materias, con una carga horaria real de 30 horas de clase semanales; si a esto agregamos el tiempo de traslado hasta la universidad y la dispersión de los horarios (con horas intermedias poco aprovechables), el tiempo disponible para una lectura detenida y reflexiva de los materiales que se asignan en cada asignatura, era realmente escaso.[3] Esto nos obligó a extremar nuestros esfuerzos para que el tiempo de clase fuese utilizado de manera efectiva en el aprendizaje, y también a seleccionar la bibliografía dando prioridad a la profundidad en el tratamiento de los temas sobre el alcance de los problemas considerados.

b) **Los objetivos de la asignatura y la naturaleza de su objeto de conocimiento**. Dos ejes vertebran el programa de la materia en la que implementamos la experiencia: conocimiento científico y aprendizaje significativo. Estos dos ejes se articulan mediante un objetivo central: desarrollar estrategias cognoscitivas adecuadas para el logro de aprendizajes significativos del conocimiento científico. Esto supone que nuestro objeto de conocimiento es el conocimiento mismo. Desde una perspectiva epistemológica, requiere reconocer en los productos de la ciencia, las características del proceso de construcción del conocimiento científico; desde un enfoque psicológico, exige reconocer los propios procesos de aprendizaje y actuar sobre ellos. En este sentido, la materia nos ofrece una situación óptima para el desarrollo de experiencias metacognitivas y para la enseñanza de estrategias cognoscitivas para favorecer la comprensión de la lectura.

c) **El contexto socio-cultural y los modos de apropiación del conocimiento**. El estudio de las estrategias cognoscitivas empleadas por los ingresantes a la universidad nos había mostrado, como ya lo mencionamos, el predominio de lo que Marton (citado en Entwistle, 1987) denomina "enfoques superficiales". Las descripciones que los estudiantes realizan de sus propios procesos de aprendizajes muestran escasa conciencia de los mismos, tratamiento superficial de los materiales de estudio y dificultades para reconocer el sentido de las tareas (Vélez de de Olmos, 1993).

Aunque puede resultar redundante insistir en las dificultades para establecer los múltiples factores que inciden en el problema recién planteado, no parece superfluo hacer explícitos algunos interrogantes y conjeturas respecto del problema señalado. Entre otras cosas nos preguntamos ¿en qué medida los textos o manuales en uso en la escuela secundaria satisfacen los requerimientos de un buen texto instructivo?; ¿cuáles son los modos de apropiación del conocimiento que propone el contexto social? Por un lado, hay trabajos que coinciden en mostrar serios problemas en los manuales de estudio, los textos se presentan fragmentados, descontextualizados, cuando no desactualizados (Finocchio, 1989; Liendro, 1992). Por otra parte, los medios masivos de comunicación ofrecen información "por partes" con dudosos criterios de selección. Los hábitos de *zapping*, a su vez, llevan a saltar de una información a otra, con modos de articulación muy lejanos a las relaciones que se plantean en el conocimiento científico. Para citar un elemento más, "los video clips" que atrapan a los adolescentes muestran sucesiones de mensajes que –independientemente de su valor artístico que no podemos juzgar– apelan fuertemente a los sentidos y hacen difíciles los intentos de aproximación racional a la información que brindan.

Desde una perspectiva algo diferente, cabe preguntarse también, si no estamos asistiendo a una exagerada individualización en los procesos de aprendizaje, puesto que frente a los medios masivos de comunicación –entre los que incluimos los informáticos– se van reduciendo las oportunidades de relaciones interpersonales, con lo que parece reducirse también la conciencia de los procesos de adquisición del conocimiento y de su dimensión social.

Puede verse así, más allá de los ámbitos escolarizados, que algunas pautas de nuestra cultura nos alejan de la reflexión serena, de las oportunidades de dedicar tiempo al estudio, de la idea de aprendizajes con sentido, de las confrontaciones y críticas que surgen al aprender con otros. Nos alejan también, de una concep-

ción de conocimiento construido, articulado, que no surge espontáneamente, sino que es fruto de sistematizaciones, reconstrucciones, evaluaciones, en última instancia, del ocuparse en el conocer de otros y con otros, que nos muestra la historia de la ciencia.

Decisiones preinstruccionales y planeamiento de las clases

Antes de iniciar el desarrollo de la experiencia y basándonos en los fundamentos y análisis arriba considerados, tomamos una serie de decisiones que se ubican dentro de lo que Johnson y Johnson (1992) denominan **decisiones preinstruccionales**, las que se referían a los aspectos que pasaremos a considerar.

a) **Tamaño de los grupos y método de asignación de los miembros**. Para la conformación de los grupos sugerimos y respetamos las elecciones espontáneas de los alumnos, cuidando de ofrecer en el primer mes de clases, oportunidades para que los estudiantes se conocieran y compartieran responsabilidades en la ejecución de tareas antes de la constitución de los grupos formales.[4] El número de miembros para la constitución de cada grupo cooperativo se estableció entre 3 y 8; el límite inferior atiende a algunas consideraciones de Dansereau (1988) acerca de la posibilidad de intercambio de roles y el control de las tareas, que se ven restringidas en los grupos conformados por parejas. El límite superior responde a nuestras observaciones del trabajo en situaciones corrientes de clase, en donde suele suceder que las responsabilidades individuales de algunos miembros se diluyen cuando se trabaja en grupos grandes. Por otra parte, habíamos advertido dificultades de orden práctico para hallar momentos y lugares de encuentro fuera de las clases; mantuvimos entonces el criterio de grupos de no más de 8 miembros, aun cuando las investigaciones informan de grupos cooperativos de hasta 15 estudiantes. Sin duda, las decisiones acerca del tamaño de los grupos deben adoptarse en función de las características del grupo, del tema a tratar y de las actividades principales que se llevarán a cabo dentro de los grupos.

b) **Permanencia de los grupos**. Otra de las decisiones que adoptamos fue la de asignar carácter estable a los grupos que se formaran espontáneamente al iniciar la experiencia. Procurábamos así, responder a los que Johnson y Johnson (1992) denominan **grupos cooperativos de base**, orientados a proporcionar un soporte a largo plazo y apoyo para el progreso académico durante las clases. No obstante, si como resultado de un autoevaluación los miembros acordaban disolver o dividir el grupo, respetábamos estos acuerdos.

c) **Asignación de roles**. No se asignaron roles fijos dentro de los grupos para las diferentes tareas solicitadas. La posibilidad de ejercer roles diferentes tiene importancia sobre todo en cuanto al desarrollo de la conciencia metacognitiva; aprender a reconocer los procesos que se están realizando, controlar la comprensión, reconocer y solucionar las dificultades para dar respuesta a las tareas en curso, fueron acciones que debieron ser asumidas en distintas oportunidades por diferentes miembros del grupo.

d) **Estructura de las clases**. Se asignó dos tercios del tiempo de cada clase al trabajo en los grupos cooperativos; el tercer tercio, se destinó a favorecer las comunicación intergrupales y las interacciones entre docente y grupos referidas al desarrollo de la clase en general. Durante el tiempo dedicado a las actividades grupales, el profesor responsable y dos ayudantes alumnos atendían a las demandas de los grupos o se incorporaban a la tarea de algún grupo en particular. Esta participación tendía a solucionar cuestiones planteadas por los estudiantes o bien, a tratar dificultades observadas por los docentes.

e) **Materiales necesarios**. Se incluyeron trabajos con textos y guías de aprendizaje cooperativo. Estas últimas se caracterizaban por: 1) contemplar objetivos conceptuales, procesales y "metas de cooperación"; 2) ofrecer distintas alternativas de acción entre las que el grupo debe elegir y dar razones de su decisión; 3) requerir la explicitación de los procedimientos seguidos por el grupo, incluyendo las dificultades que suscita la tarea y la autoevaluación de los aprendizajes.

f) **Pautas de evaluación**. Se mantuvieron las pautas generales de acreditación adoptadas en la asignatura, las que incluyen evaluacio-

nes grupales e individuales para las cuales se habían acordado criterios básicos comunes con otras cátedras de primer año de la misma Facultad. Todas las formas de evaluación contemplaron una instancia de recuperación.

Características generales de las clases

El planeamiento de las clases atendió a tres tipos diferentes de trabajo: a) orientaciones iniciales del docente; b) trabajo cooperativo de los grupos de base; c) comunicación e intercambio de las producciones grupales. Vale la pena aclarar que la preparación de las clases se hacía semanalmente; los marcos de trabajo se apoyaban tanto en las conceptualizaciones arriba formuladas, como en la consideración específica de los conocimientos previos de los estudiantes y de la marcha general de la experiencia. Estos últimos datos los obteníamos a partir del análisis de los registros de las observadoras y de la evaluación de las producciones de los estudiantes en las clases precedentes.

En la primera clase informamos a los estudiantes sobre los objetivos y exigencias de la experiencia y sometimos a discusión nuestra propuesta. Las sugerencias proporcionadas por los estudiantes se referían especialmente al número de miembros más conveniente para el trabajo, a la diferenciación de roles, a los modos de evaluación, y particularmente, a las responsabilidades individuales respecto a las tareas grupales. Se pusieron en evidencia aquí algunos reparos provenientes de experiencias de la escuela secundaria referidas a que **"el trabajo siempre recae en uno o dos"**. El docente brindó aclaraciones pero las decisiones se expusieron a un análisis de las condiciones que podían generarse en cada grupo. P.e., habíamos sugerido la constitución de grupos de entre 5 y 8 miembros, pero aceptamos que se conformaran algunos grupos con 2, 3 y hasta 9 miembros, siempre que se justificasen las decisiones y se formulasen propuestas específicas para el trabajo compartido. Esta situación permitió que se generaran reflexiones de índole metacognitiva acerca del grupo como ámbito de aprendizaje.

En **síntesis**, la primera clase permitió reconsiderar las decisiones preinstruccionales y establecer acuerdos con los alumnos, consideramos que al ser ellos los partícipes fundamentales de la tarea, debían contar con toda la información que podíamos ofrecerles y someterla a discusión. En el resto de las clases el trabajo se desarrolló conforme a las secuencias planeadas de: a) orientaciones iniciales del docente; b) trabajo cooperativo, c) comunicación e intercambio de producciones entre los grupos.

a) **Orientaciones iniciales del docente**. La función de esta etapa de la secuencia instructiva era la de explicitación de los propósitos de la clase, la actualización de conocimientos previos pertinentes y el análisis de las dificultades observadas en la clase anterior.

Los **objetivos de cada clase** se referían a aspectos conceptuales, a estrategias cognitivas y metas de cooperación. P.e., en la cuarta clase se propuso: 1) Aclarar la noción de explicación (conceptual). 2) Proponer diferentes alternativas para explicar (estrategias). 3) Controlar las producciones del grupo, considerando las opiniones de todos los miembros (metacognición y cooperación).

En las primeras clases, los propósitos fueron formulados y explicados detalladamente por el docente, poniéndolos a consideración de los alumnos y procurando, a través del diálogo, que se comprendiera el sentido de las tareas a emprender. Esto implica saber por qué vale la pena realizar una tarea, en qué situaciones podrían aplicarse los nuevos aprendizajes y en particular, cómo se articulan con la meta de un mejor rendimiento intelectual y académico. Gradualmente se solicitó a los estudiantes que fueran ellos mismos quienes aclararan los propósitos sugeridos, los reformularan e incluso que sugirieran otros si lo consideraban oportuno. P.e., poco tiempo antes de finalizar la experiencia, en una clase destinada a la integración y control del aprendizaje de una unidad, la consigna para

el trabajo cooperativo establecía: 1) Especificar los propósitos de la clase. 2) Realizar las actividades grupales pertinentes para el logro de esos propósitos.

Otra actividad importante en las orientaciones iniciales del docente, fue la **atención a los conocimientos previos pertinentes** –incluyendo aquí aspectos conceptuales, estratégicos y cooperativos–; esto requería atender a las producciones anteriores de los alumnos y analizar los problemas más serios y generalizados. Se retomaban los conceptos principales con el fin de aclararlos, extenderlos, alentar la búsqueda intencional de las relaciones y la toma de conciencia de las dificultades. Además, esta actualización de conocimientos previos favorecía las interacciones orientadas a superar las dificultades que aparecían en el interior de los grupos. Todos estos elementos se presentaban en forma condensada en las guías de trabajo, pero aún así consideramos importante mantener esta instancia de enseñanza directa con todo el grupo, alentando la participación y ofreciendo un marco global para la tarea.

En **síntesis**, las orientaciones iniciales del docente procuraron llevar el diálogo hacia el análisis de las diferentes dimensiones de la clase que pudieran contribuir a la atribución de sentido a la tarea, al aprendizaje significativo y a incentivar interacciones enriquecedoras entre los estudiantes.

b) **Trabajo cooperativo**. La etapa de trabajo cooperativo constituía el momento más importante de la clase. Los grupos se reunían y desarrollaban las actividades propuestas en base a una guía y al material de lectura asignado. En las guías se consignaban los propósitos de la tarea, la bibliografía y las actividades a realizar.

La **lectura e interpretación de material bibliográfico** constituía un aspecto crítico de las actividades, por ello tuvimos especial cuidado en la selección de los textos, procurando respetar los criterios de complejidad creciente del material, su actualidad y relevancia dentro de la disciplina y su posible significatividad para el grupo.

Las **actividades** solicitadas requerían el uso de una amplia gama de estrategias: formulación de hipótesis; uso de organizadores y contextualización del material; selección de información; elaboración de imágenes mentales e inferencias, construcción de contextos, explicaciones y relaciones (jerárquicas, comparativas, causales); elaboración de resúmenes, cuadros y mapas conceptuales. El grado de estructuración de las actividades se fue regulando, tal como lo hiciéramos con los propósitos de las tareas y otras dimensiones del trabajo en clase, según el principio de cesión gradual de la responsabilidad. Atender a este criterio no implica sólo graduar la tarea en un continuo de mayor a menor independencia en el trabajo del alumno, por el contrario, se hace necesario atender a los requerimientos de los estudiantes y de la tarea, para establecer el nivel de especificidad de las consignas de cada clase en el transcurso de la secuencia didáctica.

Otro elemento importante en las guías de trabajo fueron las pautas que orientaban la metacognición, es decir **el análisis y el control del proceso realizado** apoyado en el intercambio de roles grupales. P.e., en la cuarta clase ya mencionada, se propone:

- Al menos dos miembros del grupo explican a los otros la definición [de educación].
- Controlar en el grupo las explicaciones elaboradas. Considerar: a) si son explicaciones b) si están completas en base al/los criterio/s adoptados para explicar.

En las últimas clases, exigimos mayor profundidad y autonomía en el trabajo.

- Elaborar una síntesis del modo en que se desarrolla la tarea en el grupo: problemas que se presentaron, alternativas de solución, cuestiones que quedaron pendientes.

Las **sugerencias para la rotación de roles** también se incluían en las guías, y como en el caso de la estructura-

ción de las tareas, avanzamos desde recomendaciones iniciales muy específicas (p.e., para alternar la tarea de lectura y resumen de párrafos), hasta pautas muy generales acerca de las interacciones esperadas.

Por último, las guías incorporaban **consignas orientadas a la retención, extensión, comunicación y aplicación del conocimiento** construido durante el trabajo grupal. Durante la experiencia, los grupos cooperativos trabajaban aproximadamente una hora por clase en la actividad propuesta; en cada grupo se designaba un coordinador y un secretario, quienes de acuerdo con las pautas iniciales iban rotando entre sus miembros. Al finalizar la tarea las producciones grupales eran discutidas en la clase.

c) Comunicación e intercambios de las producciones grupales. En este momento de la clase proponíamos diferentes alternativas de intercambio entre los grupos. P.e., el control y corrección mutuo de las producciones; planteo de problemas y formulación de preguntas; exposición y comparación de síntesis finales presentadas mediante diversos recursos (en especial afiches y transparencias). Nos interesa destacar que en estas situaciones no se presentaba sólo el producto de la tarea, sino que se posibilitaba también el análisis del **proceso** realizado.

Otra fuente de datos para evaluar el trabajo de los grupos cooperativos, a la vez que para propiciar situaciones para compartir los conocimientos construidos en los diferentes grupos, se obtuvo de las producciones de los alumnos. La información proporcionada por el análisis de los trabajos escritos se incorporaba a las orientaciones iniciales de la clase siguiente. Como ya lo comentáramos, en esos momentos hacíamos referencia explícita a los conocimientos previos de los estudiantes, apoyándonos en sus producciones para actualizarlos, extenderlos y discutir alternativas de solución a las dificultades observadas. Un tercer tipo de situaciones, destinadas al análisis conjunto (docente y estudiantes) de la tarea desarrollada en las clases, se presentaba en reuniones especiales, fuera del horario de clase, con representantes de los grupos cooperativos. En la próxima sección describiremos brevemente estas reuniones.

Resumiendo, las clases de la experiencia se desarrollaron según las siguientes pautas: una etapa destinada a la tarea de aprendizaje en los grupos cooperativos y dos etapas de trabajo conjunto de docente y estudiantes; la primera de ellas, al inicio de las clases, con predominio de enseñanza directa y mayor protagonismo del docente; la segunda, al finalizar la tarea grupal, centrada en las interacciones entre los grupos que se constituían en los principales actores de la clase.

Reuniones con representantes de los grupos cooperativos

Otra instancia de trabajo fueron las reuniones extra-clase de una hora de duración, con la asistencia de un representante por grupo, quien después debía comunicar a sus compañeros los temas discutidos en la reunión. La representación del grupo acordaba entre los miembros (se sugería la asistencia de quien había actuado como coordinador en la clase previa a la reunión y la rotación de los encargados para esa tarea). Se estableció una frecuencia semanal para las reuniones iniciales, posteriormente se fue ampliando el intervalo hasta llegar a una reunión mensual. Estas reuniones nos permitían también analizar la marcha del aprendizaje en los distintos grupos.

Las razones que nos llevaron a proponer estas reuniones fueron diversas. En primer lugar, nos interesaba ampliar las posibilidades de interacción con los alumnos. En segundo término, afianzar el compromiso de los grupos con la tarea y el de cada estudiante con su grupo, contribuyendo también al intercambio de roles. Además, pensábamos que el clima de estas reuniones, con grupos reducidos y fuera del ámbito de la clase, permitiría discutir más abiertamente los avances y dificultades de los grupos.

Primeros resultados

Diversos tipos de datos serán considerados para la evaluación de esta experiencia: registros de clase, producciones y opiniones de los estudiantes, tasas de deserción y rendimiento académico. Aquí sólo expondremos los resultados de los primeros análisis, referido a tasas de deserción, rendimiento académico y valoraciones de los estudiantes respecto del trabajo cooperativo.

Deserción estudiantil

Para calcular la deserción se consideró el número total de alumnos al iniciar la experiencia y al finalizar el año académico. La deserción calculada al finalizar la experiencia fue 40%. Esta cifra muestra un índice algo menor que los registrados en los años anteriores, pero no se presenta homogénea para las tres carreras que participaron en la experiencia. La deserción en el subgrupo de estudiantes pertenecientes a la carrera de Educación pre-escolar fue considerablemente más alta que en las otras carreras, ascendiendo al 58%.

Rendimiento académico

Para establecer si hubo progresos en el rendimiento de los estudiantes, consideramos las calificaciones de la primera evaluación parcial de la asignatura, realizada una semana antes del inicio de la experiencia y los resultados del segundo parcial, tomado a mediados de octubre. Los puntajes promedios correspondientes a estos parciales muestran que hubo progresos antre ambas evaluaciones.

Tabla 1
Promedios, desviaciones estándar y percentiles para el primero y segundo parcial

Parcial	Total	Primero Desertores	Primero Continúan	Segundo
Nº de casos:	117	37	80	80
Media	51.35	34.13	59.32	63.88
Des. estándar	17.19	13.34	12.24	15.31
Percentil 95	77.65	59.65	80.00	92.50
Percentil 90	72.80	58.80	75.50	85.00
Percentil 75	61.75	40.00	69.00	75.00
Percentil 50	51.00	33.00	59.00	60.00
Percentil 25	40.00	25.25	50.00	50.00
Percentil 10	27.00	20.00	49.00	50.00
Percentil 5	20.00	15.45	45.00	45.50

Analizando los puntajes con mayor detalle, observamos que si referimos la comparación de los promedios y las desviaciones estándar de los dos parciales al mismo grupo de sujetos; es decir, si al calcular estos datos estadísticos para el primer parcial excluimos a los 37 sujetos que desertaron, y que en consecuencia no asistieron al segundo parcial, los resultados se hacen más homogéneos pero se conservan los progresos en el segundo parcial. El análisis de la distribución de los puntajes en percentiles, para los 80 sujetos que rindieron ambos parciales muestra con mayor claridad los progresos alcanzados. Observamos también que los mayores progresos se produjeron dentro del grupo que obtuvo los mejores resultados en el primer parcial. De este modo, **si hubiésemos de atribuir los progresos en el rendimiento académico al enfoque adoptado, podríamos también sugerir que el enfoque se mostró más útil para aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico inicial**. En la Tabla 1 mostramos estos resultados; hemos incluido también la distribución en percentiles de los puntajes del primer parcial,

para el subgrupo conformado con los 37 sujetos que desertaron, los que, como se puede observar, obtienen calificaciones considerablemente inferiores.

Apreciaciones de los estudiantes acerca del trabajo cooperativo

Las consideraciones que desarrollaremos aquí se basan en los datos que obtuvimos en las reuniones entre los representantes de los distintos grupos cooperativos y los docentes de la cátedra y tienen que ver con la evolución en el carácter de los temas que los estudiantes planteaban. En las primeras reuniones los temas centrales de discusión se referían a la constitución de los grupos, a los problemas para distribuir el tiempo de trabajo y a las dificultades para interpretar los requerimientos o demandas de las tareas propuestas en clase. Cabe señalar, que aun cuando estos problemas eran comunes a los distintos grupos, los modos de solucionarlos eran diferentes; mientras algunos estudiantes optaban por evitar la tarea, otros consultaban a los docentes y otros encontraban alternativas de solución dentro del mismo grupo, a través de la discusión de las diferentes interpretaciones. El conocimiento de estos problemas permitió a los docentes ajustar la formulación de las consignas y la presentación de las tareas y creó situaciones naturales y propicias para la discusión, dentro del contexto de la clase, acerca de las demandas de diferentes tareas académicas y de las estrategias para responder a ella.

Con el correr del tiempo, el intercambio de las soluciones halladas ayudó a algunos estudiantes a tomar conciencia, no sólo de las dificultades sino también de las posibilidades que cada grupo tenía para resolverlas. El ritmo de las reuniones se fue regulando con los alumnos y decreció en la medida en que ellos lograban la conciencia de sus dificultades, autodeterminación para asistir a consulta cuando lo consideraban necesario y confianza para exponer sus procedimientos y resultados en las clases.

En las reuniones finales advertimos un mayor interés por evaluar los aprendizajes realizados en los grupos. Se expusieron valoraciones positivas de los procesos realizados; en las que se destacaba que el trabajo cooperativo había ayudado a confrontar, a superar las dificultades específicas en la interpelación y ejecución de las tareas, a mejorar visiblemente sus producciones y a permanecer en la universidad, destacando en algunos casos que habían trasladado esta forma de trabajo a otras asignaturas.

Otro señalamiento de interés respecto del papel de los grupos cooperativos, tiene que ver con la estimulación de la persistencia en el trabajo en los períodos que requieren mayor esfuerzo de los estudiantes, como es la superposición de trabajos y exámenes que se produce a fin de año. Los alumnos coincidieron en señalar que el grupo se constituía en un apoyo para el aprendizaje, reforzando especialmente los aspectos motivacionales del mismo.

Esperamos que el análisis posterior de los registros de las clases nos permita establecer algunas relaciones entre las apreciaciones de los estudiantes y los resultados de la experiencia valorados según otros indicadores. Por el momento estamos en condiciones de señalar que las reuniones con los representantes de los grupos posibilitaron un **importante nivel de análisis metacognitivo entre los alumnos y permitieron a los docentes realizar un mayor ajuste de la ayuda pedagógica**.

En **síntesis**, los primeros análisis muestran resultados moderadamente alentadores, pero sería inapropiado adelantar conclusiones acerca de la generalizabilidad del enfoque adoptado; tampoco fue éste el motivo de la experiencia. Nuestra intención fue ensayar una alternativa para el desarrollo de las clases en la universidad, favoreciendo la interacción de los estudiantes en torno del trabajo académico y brindando oportunidades para el uso de estrategias cognoscitivas implícitas en un enfoque activo en el aprendizaje. Los resultados hallados nos permiten también elaborar algunas hipótesis acerca de los efectos interactivos del enfoque cooperativo y características de los estudiantes, observándose mejores resultados en aquellos alumnos con rendimiento académico alto.

Notas

1. Esta experiencia es parte del proyecto de investigación "Estrategias cognoscitivas y comprensión de textos. Nuevos enfoques para su enseñanza en la universidad", subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR).

   Agradecimientos: al Dr. Danilo Donolo, director del programa de investigaciones en que se enmarcó este trabajo, por su asesoramiento metodológico para el análisis e interpretación de los resultados de esta experiencia.

2. En nuestro trabajo "Estrategias de estudio en ingresantes universitarios", describimos detalladamente las estrategias de los estudiantes y mostramos algunas relaciones entre éstas y el rendimiento académico (Vélez de de Olmos, 1993).

3. Un estudio específico acerca del uso del tiempo entre los estudiantes universitarios puede encontrarse en el trabajo de Donolo (1994): "Tiempo dedicado a la tarea escolar y resultados académicos".

4. El inicio de la experiencia fue fijado a partir de la segunda unidad de aprendizaje. Esta decisión tuvo como propósitos, por una parte, profundizar nuestro conocimiento del grupo como tal; por otra, brindar oportunidades para que los alumnos interactuaran entre sí.

Referencias bibliográficas

Bossert, S. (1988) "Cooperative activities in the classroom." **Review of Research in Education**. Vol. 15:225-250.

Brown, A.L.; A.S. Palincsar y B.B. Armbruster (1984) "Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En Mandl, H.; N.L. Stein y T. Trabasso. **Learning and comprehension of text**. Hillsdale: Erlbaum: p. 255-304.

Burón, J.Z. (1993) **Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición**. Madrid: Mensajero.

Cerioni, M. y A. Vizzio (1994) "La incidencia del aprendizaje cooperativo en la comprensión de textos escritos". Acta de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, 23 al 25 de marzo de 1994.

LENGUA

El libro de Lengua que acerca los C.B.C. al aula

- porque logra que los chicos comprendan lo que leen y expresen lo que piensan.
- porque desarrolla el enfoque más actual en la enseñanza de la Lengua.

NOVEDAD '96

Se entregará, sin cargo, para uso exclusivo del docente, una guía con fundamentos lingüísticos y pedagógicos.

AIQUE

Educando hoy para el mundo del mañana

Coll, C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento**. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1991a) "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?" Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, noviembre de 1991.

Coll, C. (1991b) "Concepción constructivista y planteamiento curricular." **Cuadernos de Pedagogía** 188: 8-11.

Donolo, D. (1994) "Tiempo dedicado a la tarea escolar y resultados académicos." Acta de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, 23 al 25 de marzo de 1994.

Entwistle, N. (1988) **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Paidós.

Finocchio, S. (1989) "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física." Revista **Propuesta Educativa**, Vol. 1 (1), FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 51-63.

Johnson, D. y R.T. Johnson (1992) "Implementando aprendizaje cooperativo." **Cooperative Learning Center** (mim.) Minneapolis. Traducción: Gisela Vélez de de Olmos y Celia Galvalisi.

Johnson, D. y R.T. Johnson (1990) "Cooperative learning and achievement." En Shlomo, S. (ed.) **Cooperative learning: Theory and research**. Nueva York: Praeger.

Liendro, E. (1992) **Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la biología en la Argentina de hoy**. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1989) "Classroom dialogues to promote self regulated comprehension". **Advances in Research on Teaching**. Vol. 1: 35-71.

Palincsar, A.S. (1986) "The role of dialogue in providing scaffolded instruction." **Educational Psychologist**. Vol. 21 (1 y 2): 73-98.

Paris, S.G.; K.K. Wixson y A.S. Palincsar (1986) "Instructional approaches to reading comprehension." **Review of Research in Education**. Vol. 13: 91-128.

Paris, S.G.; B. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic readers." En P.David Pearson (ed.) **Handbook of Reading Research**. New York: Longman.

Pearson, P. y M. Gallagher (1983) "The instruction of reading comprehension." **Contemporary Educational Psychology**. Vol. 8: 317-344.

Rinaudo, M. Cristina (1994) "La lectura en la universidad. Viejos problemas, nuevos desafíos." En Gibaja, R. y A.M. Eichelbaum de Babini (comps.) **La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación**. Buenos Aires: La Colmena.

Rinaudo, M.C.; G. Vélez de de Olmos y A. Mancini (1993) "Enseñar y aprender en la universidad." Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, 18 y 19 de marzo de 1993.

Rinaudo, M.C. y G. Vélez de de Olmos (1994) "El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria." Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, 23 al 25 de marzo de 1994.

Slavin, R.E.; R.J. Steven y N. Madden (1988) "Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach." **Remedial and Special Education**. Vol. 9: 60 - 66.

Steven, R.J.; R.E. Slavin y A.M. Farnish (1991) "The effects of cooperative learning and direct instruction in Reading Comprehension strategies on main idea identification." **Journal of Educational Psychology**. Vol. 83 (1): 8-16.

Vélez de de Olmos, G. (1993) "Estrategias de estudio en ingresantes universitarios." (Informe de Investigación presentado al Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba.) (Inédito)

Vygotsky, L. (1964) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Lautaro.

El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción

Hilda Quintana

Docente e investigadora del Departamento de Español del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Existe una preocupación creciente por analizar la "realidad" de la educación en todos los niveles educativos y, como medida para asegurar la mejor calidad educativa, se ha puesto un gran énfasis en conocer las competencias alcanzadas por los estudiantes en las diversas materias, de ahí la importancia primordial de la evaluación.

Podemos definir **evaluación** como un procedimiento sistemático y abarcativo en el cual se utilizan múltiples instrumentos: cuestionarios, inventarios, entrevistas, pruebas estandarizadas o de criterio, exámenes orales, pruebas cortas, portafolios, lecciones, presentaciones, etc., para examinar el desempeño académico y personal del alumno. La evaluación consiste, pues, en un **conjunto de estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza**. Es una respuesta a: ¿Qué deben aprender los estudiantes? ¿están aprendiendo lo que les estamos enseñando? ¿cuán bien lo están aprendiendo? ¿cómo podemos mejorar?
Persigue también, entre otras cosas, valorar los conocimientos, las habilidades y destrezas que han adquirido y desarrollado los alumnos en el programa académico al cual están adscriptos. Es por eso que tenemos que ver la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y elemento esencial de las tareas que el maestro lleva a cabo en su salón de clase.

BEST COPY AVAILABLE

Un programa de evaluación institucional lógicamente empieza en el aula. Diversas investigaciones revelan que con la práctica de la evaluación el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora inmediatamente. Georgine Loacker (1988: 23) enumera las siguientes aportaciones del evaluar:

1. Provee los medios para clarificar lo que estamos enseñando.
2. Nos ayuda a refinar nuestras expectativas sobre el nivel y la calidad del trabajo de los estudiantes.
3. Provee un instrumento para involucrar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
4. Nos exige adaptar la intervención pedagógica a las necesidades de aprendizaje del estudiante.
5. Nos provee información sobre cómo están funcionando nuestras estrategias de enseñanza con cada alumno.
6. Promueve la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa.

La evaluación de la redacción

Está avalado por múltiples estudios que la redacción es una excelente herramienta para el aprendizaje en todo currículo académico. No caben dudas acerca del valor y la importancia de la redacción como modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes en todas las clases. No obstante, aún muchos maestros se muestran renuentes a asignar trabajos escritos. Algunos le temen a la cantidad de trabajos para corregir, otros se sienten inseguros de cómo enfrentarse a la evaluación. Desgraciadamente, cuando no se asignan trabajos escritos estamos perdiendo una oportunidad valiosa para poder recibir retroalimentación sobre la efectividad del currículo y de la enseñanza. Pero más problemático aún es la fuerte dependencia de muchos docentes hacia las pruebas cortas de selección múltiple o de completamiento, para evaluar los resultados de un curso y poder asignar así una nota al estudiante. La mayor parte de este tipo de exámenes evalúa solamente los niveles más bajos del aprendizaje y no mide la enunciación y expresión de ideas coherentes. Al respecto ha manifestado Edward White (1988) "que el uso generalizado de pruebas de selección múltiple, trivializa la lectura y la redacción desde los primeros grados hasta la enseñanza universitaria". Cuando se asignan y se valoran trabajos escritos, los maestros pueden conocer la capacidad de sus estudiantes para pensar en su propia lengua y para internarse en la lógica característica de cada disciplina.

A medida en que las investigaciones en torno a los procesos de la redacción van cobrando importancia y se comienza a ver su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, se va demostrando que la destreza para escribir no es sólo vital para el aprendizaje, sino que también es una estrategia de evaluación muy efectiva.

Existen varias estrategias para evaluar la redacción que pueden ser utilizadas, tomando en consideración las variables particulares del curso al que enseñamos, no obstante, considero que el **portafolio** es una estrategia de evaluación que puede ser usada en todas las disciplinas y que, además, se vale de la redacción como herramienta para el aprendizaje.

La respuesta a unas preguntas básicas nos guiarán en la indagación de esta estrategia tan efectiva para valorar los conocimientos de nuestros estudiantes.

¿Qué es un portafolio?

El portafolio es una colección de los trabajos que un estudiante ha realizado en un período de su vida académica, ya sea un semestre, un año o cuatro años. Es el equivalente a los portafolios de las modelos, los fotógrafos, los artistas y otros profesionales, a través de los cuales éstos demuestran su talento, sus logros, sus destrezas, dentro de su campo de actuación, así como sus intereses y personalidad. El alumno, con el asesoramiento del maestro, va recopilando los trabajos que ponen en evidencia sus esfuerzos, sus áreas fuertes, las débiles, sus talentos, sus habilidades, sus mejores ideas y sus logros en una determinada materia.

Estos trabajos se conservan en cartapacios, carpetas y hasta cajas, dependiendo de su contenido y del período de tiempo que se desee incluir. Para Tierney, aunque no hay una sola manera de hacer portafolios, éstos comparten siempre una misma filosofía.

Esta estrategia promueve la creatividad y la autorreflexión. Estimula a los estudiantes a tra-

bajar en grupos para analizar, aclarar, evaluar y explorar su propio proceso de razonamiento.

Al diseñar un portafolio tenemos que tomar en consideración lo siguiente:

1) ¿Qué tareas son lo suficientemente importantes y necesarias como para que los estudiantes las lleven a cabo? ¿Qué quiero que aprendan?

2) ¿Son estas tareas una muestra válida del curso de redacción, por ejemplo? ¿Son estos escritos representativos de todos los procesos y productos de ese curso?

3) ¿Cómo voy a evaluar el progreso de los alumnos? ¿Estoy exigiendo lo suficiente?

4) ¿Son las dificultades de la medición auténticas? ¿Ofrezco la oportunidad necesaria para revisar, refinar, preguntar y lograr los altos estándares que he impuesto?

5) ¿Son mis expectativas adecuadas? ¿Cuáles son los criterios que me sirven de modelo? ¿Qué procedimiento estoy tomando en consideración para asegurar la uniformidad necesaria al evaluar y calificar?

El uso del portafolio permite incluir en la planificación de las clases distintos procedimientos a través de los cuales se pueda recoger el trabajo real que los estudiantes llevan a cabo en el aula.

También conlleva el compromiso de involucrar a los alumnos en el proceso de autoevaluación y de ayudarlos a cobrar conciencia de su desarrollo como lectores y escritores. Existe además el convencimiento de que la evaluación debe tomar en consideración: 1) los procesos de lectura y escritura; 2) los productos desarrollados; 3) los logros obtenidos; y 4) el esfuerzo realizado.

¿Qué se incluye en un portafolio?

La evidencia que los estudiantes seleccionan para su portafolio nos puede ofrecer una idea más completa de sus logros, sus conocimientos y sus actitudes. El portafolio ofrece también una oportunidad de visualizar más claramente el historial de aprendizaje y lograr tener, así, un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, de su desarrollo y de su progreso.

En un portafolio podemos encontrar: 1) entradas de diarios, bitácoras, cuadernos; 2) comentarios sobre un trabajo, reflexiones personales, expresiones de sentimientos; 3) ideas sobre proyectos, investigaciones; 4) grabaciones; 5) obras de arte, videos, fotografías u otras expresiones creativas; 6) disquetes de computadoras; 7) diarios, bitácoras, cuadernos; 8) evidencias del esfuerzo realizado para llevar a cabo las tareas del curso (tareas metacognitivas); 9) trabajos grupales; 10) composiciones (tanto los borradores como los trabajos revisados); 11) ejemplos que muestran el progreso del estudiante en relación con una destreza específica; 12) comentarios literarios; 13) trabajos escritos que muestren que lee críticamente.

Es muy útil que el portafolio cuente con un índice y alguna información sobre el estudiante a quien pertenece el cartapacio. Es recomendable que se incluya una carta que presente el trabajo, que todos los trabajos tengan escrita la fecha en que fueron realizados y que se adjunte una descripción de las tareas o trabajos que se incluyen para mayor beneficio del evaluador.

¿Qué nos ha llevado a considerar el concepto de portafolio?

Los cambios significativos que han ocurrido en el campo de la enseñanza-aprendizaje: énfasis en las destrezas del pensamiento crítico; el estudiante como centro del proceso; el énfasis en los procesos; el concepto del aprendizaje colaborativo; etc.; y las investigaciones realizadas durante las últimas décadas nos han llevado a buscar nuevas alternativas a viejos problemas.

Las investigaciones realizadas por algunos psicólogos contemporáneos como Vygotsky, Luria y Bruner, que han revelado que las funciones cognitivas tales como el análisis y la síntesis se desarrollan en toda su capacidad con el apoyo del sistema verbal, particularmente con el lenguaje escrito, nos han llevado a determinar que la clave del saber y del entendimiento radica en nuestra habilidad para manipular la información internamente. Una forma de procesar esa información es por medio de la expresión oral y escrita. De este modo, la redacción cobra una gran importancia, pues queda corroborado que es una herramienta indispensable para el aprendizaje.

No hay lugar a dudas que a escribir se aprende escribiendo. Los escritores exitosos escriben todos los días. Los maestros, especialmente los de Lengua, no pueden evaluar todos los trabajos escritos de sus estudiantes. De ahí que muchos profesores hayan reducido los trabajos escritos a un mínimo y, a veces, los hayan eliminado. No todos los trabajos escritos deben ser evaluados, así como tampoco, p.e., se evalúan todas y cada una de las prácticas que ejecuta un estudiante de guitarra.

Cada elemento que se incluye en el portafolio puede representar una forma diferente de expresión. El contenido del mismo puede variar con el tiempo, se le pueden añadir o sustituir trabajos. También se pueden revisar, mejorar y editar.

¿Cómo se selecciona el material?

Algunos maestros piden a sus estudiantes que guarden casi todos sus trabajos en su portafolio, mientras que otros diseñan muy cuidadosamente el portafolio determinando cuáles son los trabajos que se deben seleccionar. No hay una fórmula mágica; la variedad y la complejidad de los trabajos pueden ser determinados por el profesor, el estudiante o el contenido del curso. El propósito del portafolio debe guiar el diseño. Pero es sumamente importante que los portafolios demuestren el progreso del alumno.

Se puede incluir: 1) Un trabajo que haya sido difícil de realizar; 2) evidencias de que se ha aprendido un material; 3) un trabajo que demuestre que se llegó a una conclusión; 4) trabajos o tareas de las cuales el alumno se siente orgulloso; 5) un buen trabajo (seleccionado por el estudiante o por el profesor) acompañado de una explicación de por qué lo considera un buen trabajo; 6) un trabajo inconcluso acompañado de un análisis, en el que se indica cuáles fueron las dificultades; 7) un trabajo que terminó siendo diferente de lo esperado; 8) un escrito que evidencie que se domina el discurso peculiar de la disciplina.

Las prácticas, los ensayos son frecuentes y no se evalúan. Es necesario promover esas prácticas diariamente. El portafolio puede ser utilizado para recopilar los trabajos del curso y entregarlos mensualmente para verificar que se está llevando a cabo la tarea. El docente decide

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools,
St. Louis, Missouri

Presidente electo

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Vicepresidente

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

Sandra McCormick, Ohio State University
Columbus, Ohio
Mary Ellen Vogt, California State University
Long Beach, California
Carmelita Kimber Williams, Norfolk University
Norfolk, Virginia
John Elkins, The University of Queensland
Brisbane, Australia
Yetta M. Goodman, University of Arizona
Tucson, Arizona
Barbara J. Walker, Montana State University-Billings
Billings, Montana
Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northern Independent
School District, San Antonio, Texas

cómo lo va a evaluar. Puede evaluar el portafolio en su totalidad, uno o dos trabajos seleccionados al azar por el profesor, o uno o dos trabajos de una selección hecha por el estudiante para ese propósito.

Utilizar el portafolio permite al maestro no tener que evaluar tantos trabajos escritos y, a la vez, conocer cómo piensa y cómo comunica ese proceso de razonamiento cada uno de sus estudiantes. Los alumnos asimilan que la redacción es un proceso y, a medida en que se dan cuenta de que sus destrezas de redacción mejoran, que tienen fluidez al escribir, se sienten más motivados y escriben con mayor frecuencia. No podemos olvidar que la práctica constante es la clave para redactar mejor.

Asegura Karen Greenberg que los maestros no tienen que ser expertos en redacción y en evaluación para ayudar a mejorar la expresión de las ideas y la coherencia en los escritos de sus estudiantes. Sólo necesitan querer ayudarlos a convertirse en aprendices activos, capaces de explorar hechos, sentimientos, valores e ideas cuando escriben.

Por razones de espacio incluimos a continuación solo dos ejemplos del contenido de los portafolios, con su correspondiente hoja de evaluación y un ejercicio de autoevaluación.

Portafolio 1

1 Selecciona dos muestras de redacción personal e identifícalas con una tarjeta 3 x 5.

2 Selecciona el trabajo que a tu juicio consideres el mejor que has realizado hasta el momento en el curso. Incluye todos tus borradores fechados y la escala para la autoevaluación y revisión. Acompaña el trabajo con una carta dirigida a mí en la que des respuestas a las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué seleccionaste este trabajo? ¿Qué criterios utilizaste? (Tema, tipo de discurso —descripción, exposición—, duración del proceso, dificultades, propósito del trabajo, etc.).

b) Describe el proceso de redacción del escrito. ¿Qué fue lo más importante para ti? ¿Qué tomaste en consideración? ¿Con qué tuviste que lidiar?

c) ¿En qué medida es este trabajo similar o diferente a los otros que has escrito?

d) ¿Cuáles son —según tu criterio— tus áreas fuertes en redacción? ¿Cuáles las débiles?

e) Si pudieras volver a trabajar sobre este escrito más adelante, quizás dentro de dos o tres semanas, ¿qué harías?

Portafolio 2

Tu segundo portafolio deberá incluir lo siguiente:

1. Una narración (acompañada de una nota escrita en la que expliques por qué la seleccionaste).

2. Tu peor trabajo (acompañado de una nota escrita en la que expliques por qué fue el peor trabajo y qué aprendiste en este proceso).

3. Una carta argumentativa a tu profesor.

La tesis es la afirmación que sirve de base a la argumentación. En ella se ofrece la opinión sobre un tema que debe ser controvertido. Partiendo de esta premisa, escríbeme una carta en la que presentes argumentos/razones y evidencias de que debes sacar una buena nota en el curso porque has aprendido mucho este semestre (tesis).

Recuerda el esquema de la argumentación, al igual que las partes de la carta al hacer este ejercicio.

Autoevaluación

Selecciona el trabajo que a tu juicio consideres el mejor que has realizado en el curso y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué seleccionaste este trabajo como el mejor?
2. ¿En qué medida es este trabajo similar o diferente a los otros?
3. ¿Cuáles son, a tu criterio, tus áreas fuertes? ¿Y cuáles las débiles?
4. Al escribir el trabajo, ¿qué fue lo más importante para ti? ¿Qué tomaste en consideración?
5. Si pudieras volver a trabajar con este escrito más adelante, dentro de unas semanas, ¿qué harías?

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO METROPOLITANO
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

Nombre .....

Sección ..... Hora .....

Evaluación del portafolio

	Puntuación
1. Entregó todos los trabajos a tiempo. (15 puntos) Falta:	.....
2. Demuestra dominio de las características de la buena comunicación escrita (claridad, coherencia, concisión, precisión, variedad). (20 puntos)	.....
3. Demuestra dominio de la estructura de los escritos. (10 puntos)	.....
4. Demuestra que conoce el proceso de la redacción. (15 puntos)	.....
5. Hay evidencia de su progreso como escritor. (10 puntos)	.....
6. Las autoevaluaciones evidencian un proceso de reflexión constante y serio. (10 puntos)	.....
7. Escribe tomando en consideración las normas gramaticales y ortográficas establecidas por la norma culta. (15 puntos)	.....
Total:	.....

Comentarios:

.....
.....
.....

Ausencias: .....

Dra. Hilda E. Quintana

Bibliografía

Belanoff, P. y M. Dickson (1991) **Portfolios - Process and product**. New Hampshire: Boynton-/Cook.

Gill, K. (ed.) (1993) **Process and portfolios in writing instruction**. Illinois: NCTE.

Glazer, Susan Mandel y Carol Smullen Brown (1993) **Portfolios and beyond. Collaborative assessment in reading and writing**. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Greenberg, Karen et al. (1986) **Writing assessment: Issues and strategies**. New York: Longman.

Loacker, Georgine (1988) "The faculty as a force to improve through assessment." **En Assessing students' learning**. San Francisco: Jossey-Bass.

Murphy, S. y M. Smith (1992) **Writing portfolios - A bridge from teaching to assessment**. Markham, Ontario: Pipping Publishing Limited.

Tierney, R.J. et al. (1991) **Portfolio assessment in the reading - writing classroom**. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

White, Edward (1988) **Writing assessment: Issues and strategies**. New York: Longman.

LIBROS Y REVISTAS

ENFOQUES COMUNICACIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En el número de septiembre de 1995, manifestamos nuestra intención de incluir en esta sección brevísimas reseñas de algunas de las obras recibidas en la redacción de LECTURA Y VIDA, que responden a enfoques comunicacionales de la enseñanza de la lengua. En esa oportunidad sostuvimos que nuestro propósito era presentar trabajos que desde "distintas ópticas, con diferentes propósitos y alcances y, también, con resultados desiguales en lo que atañe a la coherencia entre los propósitos manifiestos y las realizaciones alcanzadas, ayudan a los docentes a aclarar aspectos vinculados con las teorías lingüísticas que subyacen a las nuevas propuestas acerca de la enseñanza de la lengua; orientan posibles intervenciones pedagógicas en el área de la lengua y promueven actividades relacionadas con la comprensión y la producción de textos". Reiteramos hoy ese propósito. *MER*

LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA

Monografía

Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura

Número 5, Año 2, julio 1995
Editorial Graó
Barcelona

Esta monografía reúne trabajos de diferentes autores que abordan, desde una perspectiva constructivista, la enseñanza de la lengua escrita en la escuela, tomando en cuenta los "estudios llevados a cabo en los últimos años, tanto sobre los procesos de comprensión como de generación textual, que han servido para establecer modelos de lector y de escritor expertos...". Se propone, fundamentalmente, recuperar para la enseñanza de la lengua escrita "los dos ejes que permiten integrar el conocimiento: el significado y el sentido"; desterrar las prácticas escolares de redacción divorciadas de los parámetros de la comunicación; y conciliar los usos escolares de la lengua escritura con los usos reales de la lengua en los distintos contextos sociales. En concordancia con estos propósitos, **La lengua escrita en la escuela** ofrece materiales de interés para la conformación de una didáctica de la lengua orientada hacia "la búsqueda de mecanismos de enseñanza-aprendizaje que, impulsando y potenciando los procesos intelectuales implicados en las tareas (de leer y escribir), atiendan al dominio de las habilidades de uso de la lengua en su expresión más completa, tanto literaria como funcional o técnico-científica".

A través de los distintos artículos que conforman esta obra, se analizan las relaciones del habla con la escritura y las operaciones implicadas en los procesos de escritura; se abren caminos para inscribir en el marco de los trabajos por proyectos la diversidad de saberes y estrategias implicadas en la producción de textos; se estudia la posible inserción de la reflexión gramatical en un proyecto de escritura; se explicitan estrategias de comprensión de la lectura y supuestos y procedimientos que atañen a la evaluación de la comprensión lectora.

En la sección Documentos se reproduce un artículo publicado en LECTURA Y VIDA (Año 15, Nº 4, 1994) "Formar niños lectores/productores de textos. propuesta de una problemática didáctica integrada", de Josette Jolibert. Este tomo monográfico se completa con propuestas de trabajo ("Una propuesta de revisión y corrección de textos", "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita", "Un modelo de secuencia de lengua castellana y literatura" y "Sobre el aprender a hacer preguntas"), destinadas a acercar las prácticas del aula algunas de las aportaciones de las distintas ciencias que convergen en el estudio de los procesos de producción y comprensión de los textos.

TALLERES INFANTILES DE CREACION LITERARIA

Lila L. Weinschelbaum

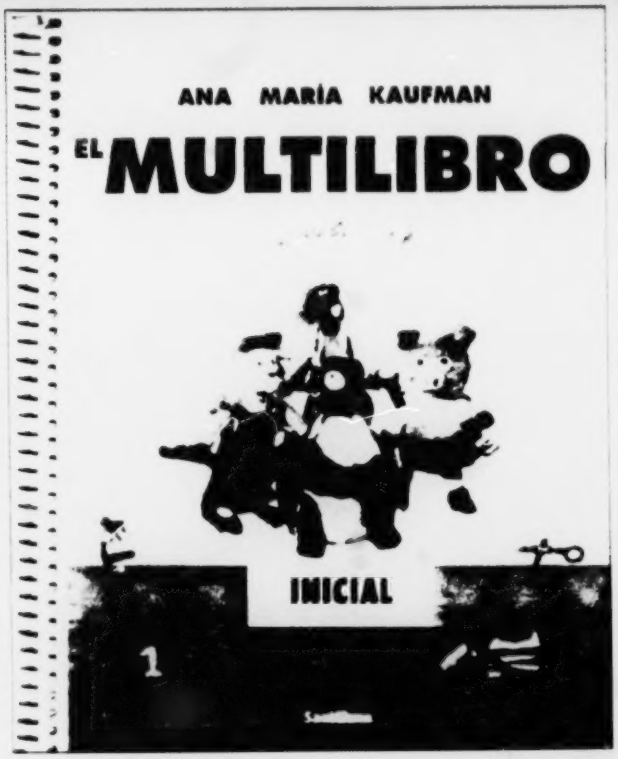
CERLALC - Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1994

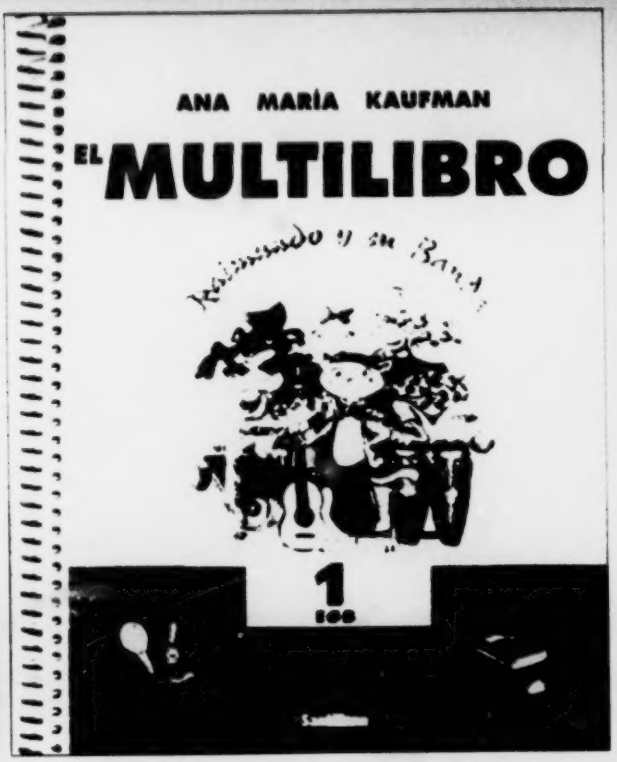
Este trabajo recoge una riquísima experiencia acumulada a lo largo de muchos años de trabajo con los cuentos en contextos escolares y extra-escolares. El registro de las producciones infantiles realizadas en talleres de escritura permite corroborar la incidencia de la auténtica literatura en el desarrollo de la lecto-escritura en el niño, tal como sostienen algunos de los enfoques vigentes en el campo de la alfabetización, cuando proponen el uso de la literatura a través del curriculum. Los docentes pueden encontrar en este libro distintas estrategias de trabajo con los textos que al "desescolarizar" el uso de la lengua escrita, reubicándola en su contexto de uso social, fomentan el interés y la creatividad de los niños.

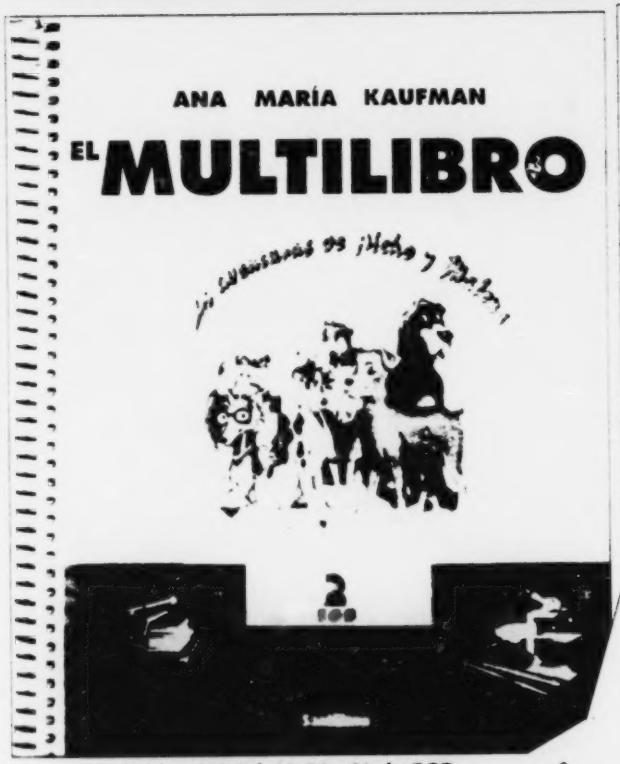
Mire lo que pasa cuando Ana María Kaufman y la editorial que mejor conoce la reforma educativa se ponen a trabajar juntas

Santillana
E G B

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430- Fax. 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe - Tel. y faxÑ (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769







Serie *El Multilibro* **Inicial-1°, 2° y 3° de EGB**

MATERIALES PARA EL AULA*

Incluye abecedarios, calendarios, agendas de cumpleaños, posters, fichas, líneas de tiempo, agendas de actividades, etc.

LIBRO DE ORIENTACIONES PARA LOS DOCENTES*

*Solicite al promotor la entrega de estos materiales

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Cabal, Graciela: **Gatos eran los de antes**. Ilustraciones: Pedro Cazes Camarero. Buenos Aires: Colihue, Colección Cuentos del pajarito remendado, s/n, 1988. (cuento)

Falconi, María Inés: **Niños, las brujas no existen**. Ilustraciones: Juan Carlos Marchesi. Buenos Aires: Colihue, Colección Cuentos del Pajarito remendado, s/n, 1989. (cuento)

Kern, Sergio: **Adriana y el árbol**. Ilustraciones: Sergio Kern. Buenos Aires: A-Z, Colección Serie del boleto, s/n, 1994. (cuento)

Leiguarda, Estela G. de: **Cuento disparatado**. Ilustraciones: Claudia Legnazzi. Buenos Aires: Guadalupe, Colección La ventanita, s/n, 1991. (cuento)

De 7 a 10 años

Cuentos lunares. Adaptación: Alga Marina Elizagaray. Coedición argentina/Gente nueva, Cuba, 43 págs., 1975. (antología de cuentos)

Devetach, Laura: **Monigote en la arena**. Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del malabarista, 76 págs., 1986 (cuentos)

Pescetti, Luis María: **Naranjas y marcianos**. Ilustraciones: Marcelo Elizalde. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Libros del bolsillo, s/n, 1990.(cuentos)

Roldán, Gustavo: **Pedro Urdemales y el árbol de Plata y Los tres viajeros**. Versión libre de cuentos populares. Ilustraciones: Miguel De Lorenzi. Buenos Aires: Colihue, Colección Cuentos del pajarito remendado, s/n, 1985. (cuentos)

De 9 a 12 años

Alliende, Felipe: **El día de las bacterias y Medio pollo. Nuevos cofres para antiguos cuentos**. Ilustraciones: Ricardo Vega. Santiago de Chile: Pehuén, Colección Moby Dick, 1993, 54 págs. (cuentos)

Mariño, Ricardo: **El rapto y otros cuentos**. Ilustraciones: Diego Bianchi. Buenos Aires: Quipu, Colección Los amarillos de Quipu, 61 págs., 1992. (cuentos)

Neira, Luis: **Cuentos del folklore mágico del Uruguay**. Ilustraciones: Teresa Puppo. Montevideo: Amauta, 49 págs. 1990. (cuentos)

Wolf, Ema: **Historias a Fernández**. Ilustraciones: Jorge Sanzol. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 51 págs., 1994. (cuentos)

De 11 a 14 años

Ende, Michel: **El secreto de Lena**. Ilustraciones: Jindra Capek. Traducción: Marinella Terzi. Madrid: S.M., 124 págs., 1992. (novela)

Marcuse, Aída: **La cocina viajera**. Recetas latinoamericanas de cocina. Buenos Aires: Plus Ultra, 63 págs, 1987. (recetas)

Rivera, Iris: **Historias de no creer**. Ilustraciones: Jorge Cuello. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 44 págs., 1991. (cuentos)

Schujer, Silvia: **La abuela electrónica y algunos cuentos de su diskette**. Ilustraciones: Jorge Sanzol. Buenos Aires: Primera Sudamericana, 69 págs., 1993. (cuentos)

Adolescentes

Murillo, José: **Volver a Mbororé**. Buenos Aires: Letra Buena, Colección Letras/Jóvenes, 217 págs., 1993. (novela)

Perez Aguilar, Graciela: **Cuentos argentinos. Antología para gente jóven**. Selección y prólogo de Graciela Pérez Aguilar. Buenos Aires: Alfaguara, 150 págs, 1994. (antología de cuentos)

Príncipes, garzas y manzanas. Antología de autores chilenos. Sección IBBY. Ilustraciones: Paulina Aguilar Hess. Santiago de Chile: S M., Colección Volantín, 211 págs., 1994. (antología de cuentos)

Veloz Maggiolo, Marcio: **El jefe iba descalzo**. Santo Domingo: Alfa y Omega, Colección Biblioteca Juvenil Tobogán, 73 págs, 1993 (novela)

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual: U$S 19.

Cuota de afiliación institucional: U$S 41.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

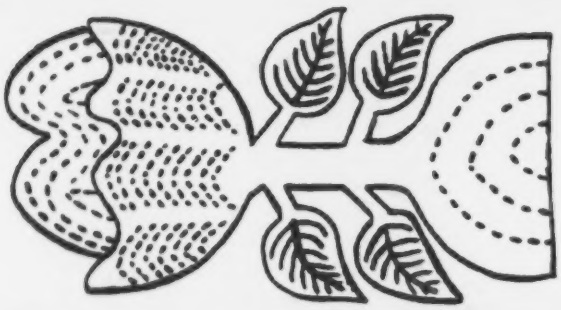
Reading Association

- ¿Es posible leer en la escuela?
- Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios
- El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción
- Libros y revistas
- Informaciones
- Literatura infantil y juvenil

Lavalle 2116 - Piso 8° Dto. "B" - 1051 Buenos Aires

lectura y vida

AÑO 17
junio 1996
2



El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

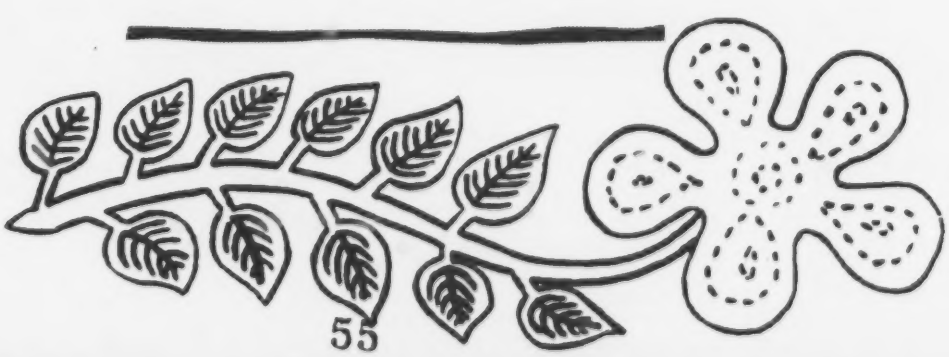
Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

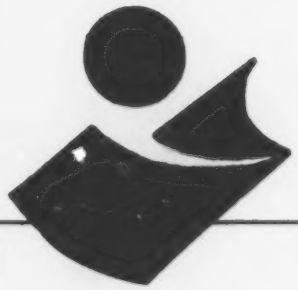
Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.



ASOCIACIÓN INTERNACIONAL

42º Convención Anual

ATLANTA, GEORGIA



4 AL 9 DE MAYO DE 1997

Informes:

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
CONFERENCES DEPARTMENT
800 Barsksdale Road P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139
Tel.: 1-800-302-731-1600
U.S.A.

Revista Latinaomericana de Lectura
Año XVII - Número 2 - Junio 1998

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
María Elvira de Alonso (Colombia)
Berta P. de Braslavksy (Argentina)
Irma Camargo de Ambía (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S19
Resto del mundo:
Socio individual: U$S38
Instituciones: U$S41

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual N° 665.219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1554

sumario

Editorial

La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación

Los primeros encuentros con la literatura

Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura

Tesis recientes: El inicio de la alfabetizac en niños tzotziles

Libros y revistas

Informaciones

Literatura infantil y juvenil

4

Laura Giussani e Isabel Otañi (Argentina)
Análisis crítico de los resultados de una evaluación nacional llevada a cabo por el Ministerio de Educación de Argentina acerca de la comprensión lectora, a partir de un trabajo de verificación del instrumento empleado, que muestra la inadecuación de los ítems de elección múltiple para medir la comprensión. 5

María de Lurdes Vasconcelos Magalhães (Portugal)
Estudio de cuentos orales producidos por niños entre 4 y 6 años, que permite demostrar la influencia significativa que tienen los contactos sistemáticos y frecuentes con la literatura en la estructuración de los relatos. 13

Gustavo Bombini (Argentina)
Disquisiciones acerca de la necesidad de flexibilizar y ampliar el canon literario escolar y construir estrategias para innovar los modos de leer literatura en la escuela. 21

Rocío Vargas Ortega (México)
Este trabajo analiza, por un lado, el tipo de relación establecido entre niños de escuelas indígenas y un determinado acervo bibliográfico y, por otro, indaga, desde una perspectiva psicogenética, aspectos particulares de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños tzotziles de 1° y 2° grado de primaria. 27

Emilia Ferreiro (México)
Comentarios acerca de la tesis de Rocío Vargas Ortega. 36

39

44

María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina) 48

EDITORIAL

Luego de más de tres años de ardua labor, la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)**, conjuntamente con la **Asociación Nacional de Profesores de Inglés** de los Estados Unidos (NCTE), dio a conocer los **Standards for the English Language Arts**, conjunto de normas que, en realidad, esbozan una propuesta de trabajo destinada al desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, en el entorno escolar. Estas pautas, en tanto metas a alcanzar, ofrecen un marco general para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; pero, dejan un amplio espacio para la innovación y la creatividad de los docentes y de los alumnos.

Un documento con los principios básicos sobre los que se asienta este trabajo fue enviado a todos los profesionales nucleados en la IRA para que sea conocido y debatido; aceptado, modificado o rechazado, según la perspectiva teórica desde la cual se lleve a cabo la lectura y de acuerdo con las necesidades y las demandas de los distintos contextos en los cuales esos profesionales desarrollan sus tareas.

La propuesta en cuestión parte de una concepción del estudiante como **sujeto que construye en forma activa** sus conocimientos lingüísticos en un contexto de interacción con los textos y con otros sujetos y, a partir de los postulados de la alfabetización emergente, enfatiza con fuerza la necesidad de que la escuela tome en cuenta, en el proceso de enseñanza, los conocimientos adquiridos por los niños en los contextos extraescolares.

El acento de esta propuesta está puesto sobre la **pluralidad** y la **diversidad**: de textos, de estrategias de abordaje, de variedades del lenguaje, de situaciones de uso, de audiencias, de propósitos...

Se propone, entre otras muchas sugerencias, hacer que los alumnos:

▲ Trabajen en las aulas con los más variados tipos de texto; tomen contacto con diferentes textos de ficción y no ficción, con textos clásicos y con textos de autores contemporáneos, con textos impresos y no impresos, con textos verbales y no verbales; se acerquen a obras literarias de distintas corrientes, de diversos géneros, de diferentes períodos y culturas para comprender las variadas dimensiones (p.e. filosófica, ética y estética) de la experiencia humana.

▲ Aprendan a emplear las más diversas estrategias para comprender, interpretar, evaluar y apreciar textos, a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

▲ Usen las distintas variaciones del lenguaje para comunicarse efectivamente con diversas audiencias y con distintos propósitos: para aprender, disfrutar del goce estético, persuadir a los otros, intercambiar información.

▲ Apliquen el conocimiento que tienen de la estructura del lenguaje, de las convenciones (p.e. ortografía y puntuación), de los medios técnicos, del lenguaje figurado y de los géneros en la interpretación y producción de textos.

▲ Aprendan, en las interacciones con los textos, a generar y organizar ideas, formular preguntas y plantear problemas; a conocer, evaluar y sintetizar datos provenientes de distintas fuentes; a emplear diversos recursos tecnológicos e informativos (bibliotecas, redes, bases de datos, videos).

Todo este trabajo está orientado a desarrollar la **competencia comunicativa** de los alumnos y a crear en ellos conciencia del valor y de la importancia de su propia lengua, pero a la vez inculcarles la comprensión y el respeto por las lenguas y dialectos de las distintas culturas, grupos étnicos, regiones geográficas.

En este número damos la bienvenida a **Irma Camargo de Ambía** (Perú), **Diana Rivera Viera y Ruth Sáez Vega** (ambas de Puerto Rico), docentes e investigadoras de reconocida trayectoria profesional en el campo de la lectura y escritura, quienes han accedido gentilmente a colaborar con nosotros, desde el **Consejo Editorial Consultivo**, en la difícil tarea de llevar adelante este emprendimiento editorial, del cual LECTURA Y VIDA constituye el núcleo central.

La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación

Laura Giussani e Isabel Otañi[1]

Laura Giussani es licenciada en Letras y docente de la Cátedra de Psicolingüística de la Universidad de Buenos Aires.
Isabel Otañi es docente de la Cátedra de Lingüística e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

El 4 de febrero de 1994 se inició en nuestro país una controvertida polémica en torno a los resultados de la evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación en noviembre del año anterior... **un aplazo a 19.400 alumnos** anunciaba el diario **La Nación** de Buenos Aires para expresar **los pobres conocimientos de matemática** *y* **lengua** que manifestaron los estudiantes primarios y secundarios[2]. La reacción social se constituyó inmediatamente en una intensa discusión en la calle y en los medios: ¿está en crisis la escuela?, ¿qué realidad reflejan los resultados de la evaluación llevada a cabo?, ¿qué se pretendió evaluar?, ¿se evaluó realmente lo que se pretendió?

Para nuestro propósito en este trabajo, sin embargo, resulta más adecuado restringir esta polémica sólo al último aspecto y en relación con la **evaluación de la comprensión lectora** y con el **tipo de evaluación**, en este caso, ítems de elección múltiple o *multiple-choice*. Desde esta delimitación, la discusión gira en torno a la descalificación de estos ítems como medios adecuados para evaluar la comprensión lectora.

Justificamos esta descalificación apoyándonos tanto en los datos obtenidos en nuestro estudio como también en investigaciones anteriores realizadas en el campo de la psicolingüística, fundamentalmente por Sanford y Garrod, Bransford y Johnson y Valle Arroyo[3].

Nuestra postura se basa en la concepción del lector como un sujeto que no se limita a recibir pasivamente el *input* como si en él estuviera dado ya el significado, sino que, de alguna manera, construye ese significado a partir de la interacción de la información textual con el conocimiento previo que ya posee. Si partimos, como se desprende de lo anterior, de concebir la comprensión lectora como el resultado de la integración del conocimiento previo y la información proveniente del material escrito, no es posible hablar de un producto semántico idéntico para todos los lectores. Ahora bien, ¿es posible dar cuenta de esta diversidad por medio de evaluaciones basadas en ítems de elección múltiple? Por otro lado, si no interesara dar cuenta de esta diversidad, ¿se estaría dando cuenta de la comprensión lectora entendida como procesamiento de información o se estaría dando cuenta de otra cosa?

Ejes de análisis

Dos son los interrogantes de los que partimos para comenzar a delinear los ejes en torno a los cuales encaminar la discusión. El primero, centrado en el sujeto evaluado; el segundo, en la evaluación misma, ya sea en cuanto a su confección o bien al tipo de evaluación como medio válido para medir o comprobar la comprensión lectora.

El sujeto evaluado

Examinemos primeramente la discusión centrada en el sujeto de la evaluación. Este problema puede ser pensado en dos sentidos: por un lado, como instancia absoluta y entonces afirmaríamos que el 69,36% de la población estudiantil, según los resultados de la evaluación nacional, no comprende lo que lee; esta afirmación nos llevaría a suponer la existencia de falencias cognitivas en el procesamiento de información en más del 50% de los estudiantes secundarios.

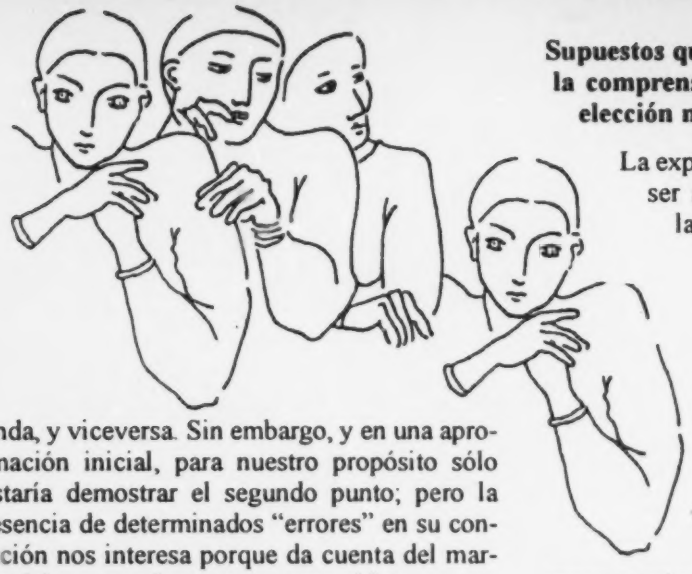
Por otro lado, podemos pensar el problema como instancia relativa y entonces afirmar que más del 50% de la población estudiantil tiene dificultades en la comprensión lectora en relación con ciertos materiales de lectura, pero no con otros; en relación con ciertas prácticas de lectura, pero no con otras; en relación con ciertos lugares de lectura, pero no con otros; y, finalmente, en relación con ciertas modalidades de evaluación lectora, pero no con otras. Esta segunda afirmación anula la posibilidad de hablar de una dificultad real en el procesamiento de información de los sujetos.

Ambas alternativas son mutuamente excluyentes; es decir, si el sujeto manifiesta problemas reales en el procesamiento de la información que proviene del material escrito, tal dificultad debe, necesariamente, ser extensiva a todo tipo de material escrito. Sin embargo, nuestra práctica docente, como también otras experiencias aisladas[4], demuestran lo contrario: los adolescentes son capaces de construir un espacio para la **reflexión sobre** y la **problematización de** material escrito diverso: historietas, revistas rockeras, grafitis, diarios íntimos, letras de canciones... Tal vez, algunos cuestionen el valor de la cultura adolescente y la legitimidad de sus lecturas. Pero, aun así, no se puede hablar de fallas cognitivas en el procesamiento de la información, sino que más bien se trata de la generación de productos semánticos que difieren de un modelo preestablecido, y cuya validación es, en todo caso, histórica, política, social; pero no cognitiva.

Números y estudiantes se conjugan así en una figura contradictoria que introduce otra contradicción: **se evaluó la comprensión lectora sin evaluarla**. Esta afirmación nos remite al segudo eje de nuestra discusión: la evaluación misma.

La evaluación

Su análisis se orienta en dos sentidos: a) revisar el diseño de la evaluación, en cuanto a si la formulación de los ítems de elección múltiple es correcta o no[5]; b) revisar los ítems de selección mismos para determinar si constituyen o no un instrumento válido para evaluar la comprensión lectora. En este caso, la aceptación de la primera alternativa no invalida necesariamente la se-



gunda, y viceversa. Sin embargo, y en una aproximación inicial, para nuestro propósito sólo bastaría demostrar el segundo punto; pero la presencia de determinados "errores" en su confección nos interesa porque da cuenta del marco teórico que subyace a nuestra crítica, esto es: **el producto final de la comprensión va más allá de la información dada en el material escrito, y resulta de la integración de esa información con el conocimiento general y específico del sujeto, con su estado cognoscitivo, con los marcos[6] estructurados generales que posee por ser miembro de una comunidad socio-cultural e histórica determinada**.

La evaluación de *multiple-choice*

Revisemos primeramente cómo se estructura una evaluación de la comprensión lectora formulada en términos de ítems de elección múltiple. En este sentido, tomamos la evaluación nacional como representativa de muchas otras evaluaciones de este tipo. Observamos que la misma se organiza a partir de cuatro textos y una o más consignas, cada una con cuatro opciones, en torno a los mismos. En total son doce consignas que apuntan a:

- ▲ determinar el significado de alguna palabra, el cual debe establecerse en función del contexto lingüístico;
- ▲ reconocer la presencia o no en el texto de determinados conceptos, formulados de distintas formas;
- ▲ señalar el mejor resumen o el título adecuado;
- ▲ reconocer el significado de alguna metáfora;
- ▲ señalar el orden adecuado de una secuencia de oraciones para construir un texto con sentido;
- ▲ reconocer el ejemplo que representa mejor un concepto determinado desarrollado por un texto.

Supuestos que subyacen a una evaluación de la comprensión lectora basada en ítems de elección múltiple

La explicitación de tales supuestos puede ser abordada desde dos perspectivas: la del evaluador y la del evaluado.

Con respecto al primero, este tipo de pruebas buscan neutralizar al **evaluador** como sujeto problematizador y reflexivo asegurando así la igualdad de condiciones para todos los evaluados. La objetividad se logra, por un lado, porque las respuestas son correctas o incorrectas y no hay posibilidad de respuestas que escapen a estas dos opciones; por otro lado, porque al afirmar que hay una única respuesta para cada consigna se está afirmando que cada texto porta un único significado. El borrado del evaluador es a tal punto categórico que ni siquiera es necesario para computar los resultados; en este sentido, puede perfectamente ser sustituido por una máquina o por cualquier otra persona, aun cuando no sea un profesional; basta con que sepa superponer una plantilla a la hoja de respuestas y sumar los aciertos. Este procedimiento mecánico nos habla de otra ventaja: permite gran rapidez en la corrección.

El borrado del evaluador como sujeto reflexivo conlleva otra operación de borrado: la del **evaluado** como sujeto también capaz de problematizar y reflexionar sobre el texto. Dar lugar a este sujeto implicaría abrir las puertas a una multiplicidad de lecturas que no sería fácil de sistematizar. Entonces, para asegurar el control, y por ende la eficacia, la consigna parece ser homogeneizar, anular todo indicio de diferenciación.

Sin embargo, las restricciones no pueden evitar un filtramiento: la del evaluador como sujeto que confecciona la evaluación, que decide qué texto incorporar y cuál no y cuál es la lectura válida del mismo. En esta operación, tal sujeto se constituye en el profesinal capacitado para determinar cuál es ese significado.

Ahora bien, si aceptáramos que cada texto porta un único significado y que sólo los profesionales, como sujetos capacitados, pueden determinar cuál es, entonces la evaluación de la comprensión lectora de esos profesionales por

medio de ítems de elección múltiple daría como resultado las mismas selecciones para cada consigna en un cien por ciento. Para verificar esta suposición –suposición que subyace al tipo de evaluación en cuestión– llevamos a cabo tal evaluación.

Trabajo de verificación

La tarea llevada a cabo consistió en la transcripción de los doce ítems sobre comprensión lectora incluidos en la evaluación nacional de los estudiantes secundarios. Tomamos dos poblaciones: una, compuesta por 20 estudiantes secundarios del último año de una escuela de Capital Federal; el evaluador, en este caso, fue su propio profesor de Lengua. La otra población estuvo compuesta por 20 universitarios graduados, algunos con varios años de ejercicio profesional, entre los cuales el 50% son licenciados en Letras. La elección de estas dos poblaciones estuvo orientada por la neutralización de dos variables: todos conocían el diseño de evaluación basado en ítems de elección múltiple y ningún sujeto fue evaluado por una persona a la que no conocían.

Diez sujetos de cada grupo recibieron la evaluación tal como fue descripta; los otros 10 de cada grupo recibieron la misma evaluación, pero con una modificación: para cada consigna se agregó un espacio destinado a realizar observaciones que consideraran pertinentes o necesarias. El objetivo perseguido a través del agregado o no de este espacio fue el de recolectar apreciaciones de los sujetos evaluados que nos permitieran establecer con mayor precisión en qué medida sus respuestas eran "incorrectas".

Descripción y análisis de los resultados obtenidos

Interacción entre los datos del estímulo y el marco de conocimiento

Analicemos primeramente algunos ejemplos que permiten especificar qué queremos decir cuando afirmamos que en la confección de la evaluación se filtra el evaluador como sujeto crítico y reflexivo, cuyas lecturas resultan de la interacción inevitable de la información contenida en el material escrito y la información que ya posee, anulando así la pretendida objetividad de los ítems de elección múltiple. Comencemos con el conjunto de consignas que preguntan por el significado de una palabra en el texto. Con respecto a ellas, la diversidad de elecciones entre los encuestados revela que el problema radica en que más de una opción podría ser correcta. Así por ejemplo, para determinar el significado de la palabra *teje* en *La humanidad teje su historia trenzando juntas en presente las exigencias del pasado y las esperanzas del porvenir*, se dieron las siguientes opciones: *entrelaza hilos; intriga; enreda; trama*. Una de las razones del discenso entre los evaluados es que tanto la primera opción como la última son válidas según se las use en un sentido metafórico o no, de acuerdo con lo expresado en el espacio abierto a las observaciones por muchos de los encuestados universitarios y ¡dos de los estudiantes secundarios! Otros encuestados optaron por rechazar las cuatro opciones propuestas (rechazo permitido por el espacio destinado a observaciones) y algunos de ellos propusieron otro significado para la palabra en cuestión, tales como *construye, crea, forma, arma*. Otros, si bien se decidieron por una, necesitaron aclarar en qué sentido optaron por ella; así, frente a la elección de *trama*, un evaluado agregó: *en el sentido de que entreteje el pasado con el futuro*.

Parece que estas opciones provocaron una gran conmoción entre los sujetos evaluados. ¿Habrá previsto esto el evaluador o consideró que una "correcta interpretación" del texto definiría la elección por una única opción? ¿Cuál? Si el evaluador hubiese considerado que *entrelaza hilos* y *trama* son equivalentes no las habría incluido en el mismo paquete de opciones. Si hubiese considerado que ninguna era válida, habría organizado otro paquete de opciones. ¿Es posible aceptar que el discenso en las respuestas de los profesionales habla de problemas de comprensión en muchos o en todos ellos, o en el evaluador? ¿O que más bien habla de un producto semántico que no puede ser nunca idéntico dado que el mismo depende del complejo de informaciones propio de cada sujeto?

Vayamos ahora a otro ejemplo ilustrativo de esta misma cuestión. Uno de los textos se conforma por 14 oraciones distribuidas en 8 párra-

fos. En todas ellas aparece la palabra *historia*; textualmente: *la palabra historia quiere decir..., la historia es..., la historia surge cuando..., el hombre hace la historia..., sólo la lectura de la historia nos permitirá..., la humanidad teje su historia...* Parecería válido aceptar que el tema central es una concepción de la historia. Sin embargo una de las preguntas se formula en los siguientes términos: *¿Cuál de las siguientes afirmaciones no se contradice con el planteo del texto sobre la cultura?* (la negrita es nuestra). En el texto, la palabra cultura aparece sólo una vez, en una subordinada: *Sólo la lectura de la historia nos permitirá comprender que la cultura humana es un proceso y no la suma de hechos inconexos*. ¿Se trata de un error en la confección o da cuenta más bien de cómo el conocimiento previo determina que cada lector encuentre pertinentes diferentes aspectos de un mismo texto? Si aceptamos que se trata de un error, deberemos aceptar que la evaluación está plagada de ellos. En cuanto a las respuestas de los evaluados, las mismas se caracterizan, como en el ejemplo anterior, por el discenso, el cual nos habla nuevamente de productos semánticos no idénticos.

Analicemos otro ejemplo de un supuesto error. Una de las consignas propone ordenar 5 oraciones para construir un texto que tenga sentido. Con respecto a los encuestados: más del 50% no opta por ninguna de ellas y proponen otros órdenes posibles, algunos coincidentes con el nuestro, otros no; tampoco hay coincidencia entre aquellos que optaron por una de las opciones propuestas. Nuevamente el caos entre los encuestados.

Podríamos señalar más ¿errores? de este tipo; pero las limitaciones de espacio no nos lo permiten. Sin embargo, creemos que son suficientes para postularlos no como "errores" sino como verdaderas filtraciones del evaluador como sujeto problematizador y reflexivo que elige los textos, decidiendo cuáles entran y cuáles no; que formula las consignas señalando así cuáles son los puntos importantes del texto y, por exclusión, cuáles son los detalles; que incluye entre las opciones sólo una respuesta como válida, determinando con ello, de antemano, cuál es la única interpretación posible para este texto, para aquel concepto. Su estado cognoscitivo, esto es: sus intereses, deseos, normas, objetivos y valores determinan la clase de información que selecciona, acentúa, ignora, transforma, etc. en un momento determinado. Lo mismo sucede con el sujeto evaluado[7].

En cuanto a los resultados obtenidos en nuestra experiencia, estos revelan la falta de unicidad en las elecciones tanto de los estudiantes secundarios como de los universitarios evaluados. En ambos grupos se manifestó un aumento significativo de la heterogeneidad en las respuesta de las evaluaciones que incluyen un espacio para realizar observaciones. Pero, al mismo tiempo, las mismas no permiten aceptar que toda respuesta que no concuerde con la previamente establecida sea considerada necesariamente como una ausencia de comprensión.

Ahora bien, ¿cómo explicar la diversidad de respuestas entre los evaluados? La evaluación nacional la atribuye a problemas de comprensión lectora en los estudiantes, conclusión que llevaría a asumir que tampoco los profesionales capacitados comprenden lo que leen. Otra explicación posible, la que aquí proponemos, parte de aceptar que tal heterogeneidad pone de manifiesto que cada texto no porta un único significado. Esto supone que la tarea del lector frente al material escrito no consiste en develar, en descubrir **el** significado, sino en construir, de alguna manera, **un** significado.

> aun cuando la descripción sea muy detallada y explícita y perfecta su articulación y estructura, el *input* lingüístico no es suficiente por sí mismo para que el fenómeno de la comprensión se produzca. Siempre es necesario un conocimiento previo que haga posible la identificación de los referentes [y la formación de] las inferencias que llevan de una proposición a la otra [...] El papel, pues, del lector, no es pasivo en absoluto como muchas veces se ha supuesto, sino tan activo como el del propio escritor. (Valle Arroyo, 1984: 1164).

La comprensión como proceso automático y obligatorio

El bagaje de información propio de cada sujeto interactúa[8] con la información visual proveniente del material escrito dando lugar a productos semánticos no idénticos. Aunque, y de acuerdo con van Dijk (1991:88), las diferencias individuales permanecen dentro de ciertos límites de la interacción social; de otra manera, la comprensión mutua sería imposible.

Desde este marco, es posible explicar no sólo la diversidad de las respuestas dadas por los evaluados universitarios, sino también los supuestos "errores" del evaluador en el momento de confeccionar la evaluación, a los cuales entendemos como la integración con todo ese bagaje de información que, aunque lo pretendan, los ítems de elección múltiple no pueden controlar porque se trata de un proceso **automático** y **obligatorio**. Es **obligatorio** porque en el acto de lectura, la interacción entre la información proveniente del material escrito y la información que posee el lector no puede dejar de ocurrir, a menos que el sujeto sufra de alguna patología de la comprensión lectora. Es **automático** porque ocurre más allá de la voluntad del sujeto; es decir que el lector no puede elegir entre hacer uso o no de la información que ya posee[9].

Como hemos visto, este procesamiento automático y obligatorio involucra operaciones propias de todo proceso de comprensión lectora de las que los ítems de elección múltiple no pueden dar cuenta. Vayamos a nuevos ejemplos que ilustran esta afirmación.

Con respecto a la elección del mejor resumen, el principio de plausibilidad con el que deben regirse las opciones obliga a que todos los resúmenes contengan ideas presentes en el texto. Ahora bien, en esta medida, todos serían resúmenes válidos y la elección de uno u otro dependería nuevamente del tipo de construcción semántica, la cual depende a su vez del bagaje de información que tiene el sujeto en un momento dado. Si los sujetos tienen diferentes objetivos, intereses y conocimientos, producirán resúmenes parcialmente[10] diferentes y esto se reflejará en el tipo de elecciones que realicen. Sin embargo, una evaluación basada en ítems de elección múltiple, que supone una única respuesta correcta para cada consigna, no permite dar cuenta de estos aspectos y, por lo tanto, no da cuenta de la comprensión lectora.

Evaluación y sistema de creencias

Una de las preguntas de la evaluación nacional pide identificar aquella idea, expresada por medio de una oración, que no se contradiga con el planteo del texto. El texto en cuestión presenta una concepción de la historia entendida como proceso, idea que se opone a la concepción intuitiva de historia que se forma un sujeto que ha pasado por nuestro sistema educativo, esto es: la historia como producto de las acciones de un individuo, la historia como la suma de hechos inconexos. Esta oposición daría lugar a lo que van Dijk (1991 99) ha llamado disonancia cognoscitiva para referirse a este enfrentamiento de conceptos opuestos; tal disonancia tiene lugar ante información que amenace con causar cambios en nuestro sistema de creencias, opiniones o actitudes; en estos casos, agrega el autor, esa información será intencionalmente ignorada, justificada, transformada, etc. para poder mantener coherente nuestro sistema cognoscitivo. Ahora bien, ¿cómo da cuenta el evaluado de estas acciones que opera sobre la información? Se trata de operaciones válidas y justificadas que expresan un proceso de comprensión activo y apropiado, pero que una evaluación basada en ítems de elección múltiple no permite expresar y, por lo tanto, no daría cuenta de la comprensión lectora.

Conclusiones

Los distintos análisis llevados a cabo, en relación con el sujeto evaluado y con la evaluación misma, descartan la posibilidad de que una evaluación basada en ítems de elección múltiple midan realmente la comprensión lectora. Con respecto al sujeto evaluado, y de acuerdo con los resultados de la evaluación nacional, no es posible aceptar que el 69,36% de la población estudiantil no comprende lo que lee; primero, porque los adolescentes no parecen tener tales problemas en relación con otros materiales y prácticas de lectura ni con otras modalidades de evaluación lectora que permitan la posibilidad de reflexionar y problematizar un texto, que permitan justificar una respuesta dada o cuestionar una consigna determinada. Segundo, porque, y según los resultados de la evaluación tomada a universitarios, llevaría a aceptar que las mismas dificultades y en el mismo porcentaje existen en esos profesionales dada la falta de unicidad en sus elecciones.

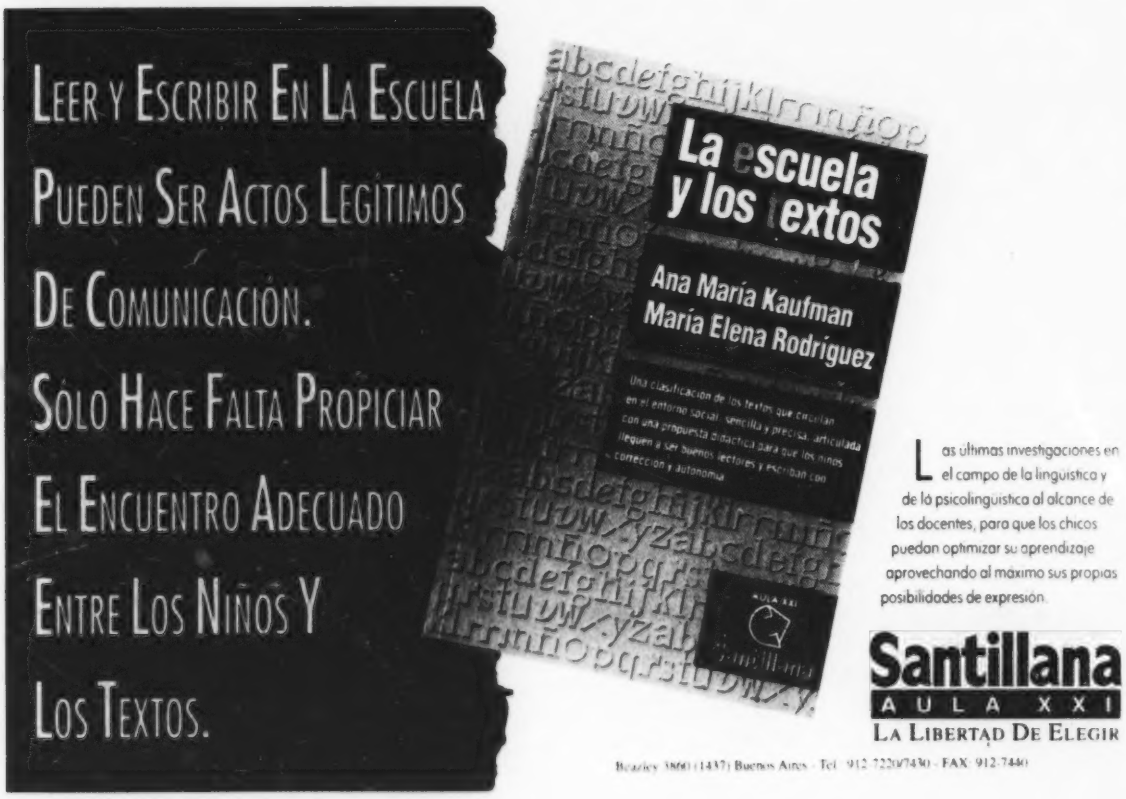
Esta diversidad en las respuestas cuestiona también el tipo de evaluación ya que los ítems de elección múltiple se basan en la suposición de que cada texto porta un único significado que el evaluador, como profesional posee. Pero si esto fuera así, la evaluación de los universita-

rios se resolvería por la elección del mismo ítem en cada consigna; sin embargo, éste no fue el resultado que obtuvimos en nuestra experiencia. No es posible hablar, por lo tanto, de un producto semántico idéntico para todos los lectores porque la comprensión del material escrito es el resultado de la integración automática y obligatoria de la información proveniente de ese material con el conocimiento previo, no visual[11], que cada sujeto posee. Esta integración, además, anula la pretendida objetividad de estos ítems como así lo demuestran las filtraciones que se operan en la confección de la evaluación.

Si bien no es posible hablar, como ya dijimos, de un producto semántico idéntico para todos los lectores, en cambio sí es posible hablar de distintas aproximaciones a un texto; pero la validación de una lectura sobre otra no depende de la capacidad de comprensión misma, sino del ajuste a un modelo externo. Así, las evaluaciones que se basan en un ajuste estricto a lecturas fijadas de antemano no estarían dando cuenta de la comprensión lectora, entendida como procesamiento de información. En todo caso, darían cuenta de la competencia del sujeto en ciertos temas y materiales de lectura, de su capacidad para percibir cuáles son las interpretaciones legalizadas por el profesional capacitado en cada momento y lugar determinados, en cada práctica de lectura específica.

Notas

1. Este trabajo fue presentado en las Primeras Jornadas **De la Teoría Lingüística a la Enseñanza del Español**, organizadas por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en junio de 1994.
2. Los datos relativos a las condiciones y resultados de la evaluación nacional citados en este trabajo fueron obtenidos de **La Nación**, Buenos Aires, 4-2-1994, pp. 1 y 9.
3. Los trabajos de Bransford y Johnson (1990) y de Valle Arroyo (1984) se centran en demostrar cómo la información proveniente del material escrito es organizada, anticipada y reconstruida a partir de los esquemas de conocimiento que posee cada sujeto y de su activación durante el proceso



de comprensión; difieren en cuanto al papel que juega el título de un texto en ese proceso. Para los primeros, el título pospuesto a un texto no juega papel alguno, posición discutida por Valle Arroyo.

El trabajo de Sanford y Garrod (1990) demuestra que, tan pronto como recibe un dato significativo del texto, el sujeto activa un escenario que le permite interpretar la información que le va llegando y cuya representación va más allá de lo que dice el texto, y además le permite resolver automáticamente cualquier referencia a un elemento de ese escenario.

4. Nos referimos a las experiencias llevadas a cabo por una de las autoras del presente trabajo, Laura Giussani, junto con la Profesora en Letras Andrea Cordobes en talleres de escritura, como también a las del Profesor y Licenciado en Letras Gustavo Bombini en el Colegio Nacional de San Miguel.

5. Sobre los criterios a seguir para una confección adecuada de este tipo de evaluación puede consultarse algo en Jacobs y Chase (1992: 51-82) y en el capítulo 3 de Ketele (1984).

6. El **marco** es definido por van Dijk (1991:41) como un "manojo" estructurado de conocimientos convencionales, cuyas proposiciones es necesario actualizar para establecer las relaciones entre las proposiciones de un texto. Esta noción de marco es coincidente con la de **escenario** de Sanford y Garrod (1990).

7. Como afirma van Dijk (1991) el **estado cognoscitivo** es específico para cada contexto particular. En otro momento o para otro discurso el lector tendrá otras creencias, objetivos, deseos, actitudes, y por lo tanto su estado cognoscitivo será distinto. La manera en que se modifique la información lingüística en función de ese estado determinará la asignación de temas parcialmente diferentes y distintos grados de pertinencia a los detalles del texto.

8. Entre esa información, van Dijk (1991) distingue aquella que se refiere al contexto de comunicación, aquella que se refiere a otros discursos o episodios que tratan el mismo tema, información marginal procesada durante la comprensión del discurso (asociaciones, evaluaciones, etc.), los factores del estado cognoscitivo del sujeto durante la comprensión y, por último, el conocimiento general que el sujeto tiene de los hechos representados, es decir, los marcos.

9. Sanford y Garrod (1990) demuestran esta automaticidad a partir de las interpretaciones que son asignadas por los sujetos a textos que requieren de ciertas inferencias; frente a los mismos, el lector usa su conocimiento previo automáticamente y esto se determina por el tiempo de lectura y por el hecho de que muchas veces accede a ese conocimiento en forma inapropiada, ya que la formación de ciertas presuposiciones presentan, a veces, un inconveniente para la asignación de una interpretación al texto en cuestión.

10. Decimos **parcialmente** porque el hecho de pertenecer a un grupo socio-histórico determinado establece los límites de las diferencias individuales asegurando así la comprensión mutua.

11. Frank Smith (1971) distingue entre información visual y no visual para referirse, con la primera, a la información proveniente del material escrito y, con la segunda, al bagaje de conocimiento previo que posee cada sujeto. La comprensión consiste en relacionar ambas.

Bibliografía

Bombini, Gustavo (1991) **La trama de los textos**, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Bransford, J.D. y M.K. Johnson 1990) "Consideraciones sobre algunos problemas de la comprensión." En F.Valle y otros (eds.) **Lecturas en Psicolingüística**, Vol. 1. Madrid: Alianza, 229-264.

Dijk, Teun A. van (1991) **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI (1ra. ed. en español: 1980).

---------- (1984) **Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso**. Madrid: Cátedra.

Jacobs, L.C. y C. Chase (1992) **Developing and Using Tests Effectively. A guide for faculty**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ketele, J. (1984) **Observar para educar. Observación y evaluaciones en la práctica educativa**. Madrid: Aprendizaje Visor.

Reed, Stephen K. (1992) **Cognition. Theory and Applications**. California: Brooks/Cole Publishing Company (1ra. ed.: 1982).

Sanford, A.J. y S.C. Garrod (1985) "Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos." En F. Valle y otros (eds.) **Lecturas en Psicolingüística**, Vol. 1. Madrid: Alianza, 265-280.

Smith, Frank (1971) **Understanding Reading**, New York, Holt: Rinehart & Winston.

Valle Arroyo, Francisco (1984) "Comprensión retrospectiva de textos." **Revista de Psicología General y Aplicada**, 39, 1163-1183.

Los primeros encuentros con la literatura

MARIA DE LURDES
VASCONCELOS MAGALHÃES

La autora es profesora de la Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal.

Escuchar, leer, contar historias[1] es "utilizar el lenguaje para finalidades que se vinculan con lo más profundo de la relación del hombre con la lengua", afirma Irene Fonseca (1986), valorizando en esta relación los aspectos lúdicos, afectivos y cognitivos, así como el compartir, enriquecer y perpetuar la memoria colectiva.

En efecto, las historias o cuentos[2] constituyen una forma importante y privilegiada de discurso, preferentemente escogida desde tiempos inmemoriales para expresar y vehicular interpretaciones culturales de aspectos de la experiencia humana de interés fundamental y permanente, sugiriendo también claves para la solución de problemas relacionados con los eternos dilemas del desarrollo individual y social.

Ya desde las primeras aproximaciones a la literatura, para conjugar el placer con la enseñanza, los cuentos han de predominar en los textos dedicados al niño de preescolar y al que se inicia en la escolaridad.

Barbara Hardy (1978) caracteriza la actitud narrativa –responsable de la producción de historias y de otros usos del lenguaje– como un acto mental primario, una forma básica de organización de la experiencia humana. En este orden de ideas, David Olson (1990) afirma que las narrativas no son **formas naturales**, no reflejan simplemente los

acontecimientos, sino que, por el contrario, son construcciones, artificios de naturaleza lingüística y cognitiva. En otras palabras, son **herramientas** para interpretar la experiencia, configurar las acciones; mecanismos para **moldear** lo que se vivencia de manera tal que pueda ser comprendido, memorizado y compartido[3].

Sobre la competencia narrativa

Irene Fonseca (1991) caracteriza la competencia narrativa como competencia ficcional, entendida como la capacidad de transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos, siendo la narración la forma más usual de concretarla.

Esta capacidad surge muy temprano en el niño y está inscripta en la estructura y funcionamiento de las lenguas naturales (Fonseca, 1989). Se trata de una de las dos actitudes básicas de locución[4] ya exploradas por Benveniste (1966) *–discours e histoire–* y también por Weinrich (1973) *–monde commenté e monde raconté–*. Por eso mismo, se ha enfatizado tanto su importancia en la pedagogía de las lenguas naturales.

Weinrich también asegura que la mejor iniciación a este uso fundamental del lenguaje es la que opera por medio de los cuentos maravillosos que pueblan la infancia, cuentos que por el placer que generan y por la aparente distancia del mundo que recrean, permiten especialmente desincrustar el pensamiento del mundo concreto y real, promoviendo la liberación efectiva de las coordenadas enunciativas, el esbozo de la abstracción y la participación en mundos posibles generados por el poder de la palabra. Y esto sucede desde muy, muy temprano, tan pronto como el niño comienza a seguir el hilo de una simple historia contada...

Interacciones con la literatura

Un estudio longitudinal bastante reciente, realizado sobre una población de niños ingleses entre los 15 meses y los 10/11 años (Gordon Wells, 1986), resaltó de modo significativo la importancia, en términos de desarrollo, de los contactos frecuentes con la literatura en los primeros años de vida.

En efecto, entre las experiencias preescolares más comunes, consideradas como una preparación útil para el aprendizaje de la lectura, –tales como observar libros ilustrados y comentarlos, escuchar relatos, dibujar, escribir o intentar escribir–, sólo una actividad se relacionó significativamente con el éxito en el aprendizaje de la lectura (a los 5 años) y con el buen rendimiento escolar en todas las disciplinas (a los 10/11 años). La actividad destacada era **escuchar cuentos**. Debe señalarse también que Dolores Durkin (1981), Mary Jensen (1985) y Paula Menyuk (1987) señalan la existencia de una relación positiva entre el contacto frecuente con cuentos en la infancia y el éxito en el aprendizaje formal de la lectura. De la misma manera, un estudio interesante de Eduardo Freitas y M. Lurdes Santos, titulado "Hábitos de leitura em Portugal" (*"Hábitos de lectura en Portugal"*), relaciona los **buenos lectores** con una infancia rica en contactos con la literatura[5].

Además de las muchas razones ya difundidas por la bibliografía especializada sobre el papel de los cuentos en el desarrollo del niño[6], G. Wells agrega que para comprender la importancia de contar y leer narraciones a los niños en los primeros años de vida, es necesario analizar la relación entre el lenguaje y la experiencia que se establece en esas circunstancias y en otros usos del lenguaje.

En estas situaciones, los mundos narrados no preexisten al acto de referencia, sino que son creados por ese acto y poseen una existencia textual. Para comprender una historia, el niño tiene que prestar total atención a las palabras y las estructuras del texto, para poder construir el sentido sin el apoyo de un contexto no lingüístico. De esta manera, al escuchar cuentos, va descubriendo el poder que el lenguaje tiene de crear mundos posibles o imaginarios por medio de palabras; mundos que son independientes de los objetos, acontecimientos y relaciones representados y que pueden ser interpretados en contextos diferentes de aquellos en los cuales ocurrieron inicialmente, si es que realmente ocurrieron.

Ya no se trata de hacer que **las palabras concuerden con el mundo**, sino de usarlas para **crear mundos** (Searle, 1977, cit. por Wells, 1986). Se comprende, de esta manera, que la frecuencia con que los niños escuchan cuentos en sus primeros años de vida habrá de influir en

su rendimiento escolar a largo plazo, pues las **cosas** de las cuales se habla en la escuela, sólo muy raramente se encuentran de hecho presentes. Así, cuando el profesor lee, o incluso cuando habla, produce, fundamentalmente, enunciados desconectados de la situación concreta de locución. Naturalmente, a medida que el alumno avanza en la escolaridad, esta capacidad para explorar la potencialidad simbólica de la lengua natural (y, más tarde, de otros lenguajes, como el de la matemática, la música o la química...) le va siendo cada vez más necesaria.

De este modo, en opinión de Wells (1986), escuchar historias, hablar de ellas para reflexionar sobre las experiencias propias y explorar, por medio de la imaginación, los mundos creados gracias al lenguaje de los textos, son las prácticas que mejor ayudan al niño a descubrir y controlar el poder del lenguaje.

De acuerdo con esto, la competencia narrativa que abarca la comprensión y producción de historias asume una particular importancia en el plano del desarrollo del individuo y de la sociedad.

"Story Schema" *(esquema de los cuentos)* y "Story Grammar" *(gramática de los cuentos)*

Es bien conocido el placer que los cuentos generan en los niños, así como la facilidad con que ellos los comprenden y reproducen, a pesar de la complejidad que hasta el más simple de los cuentos puede presentar (Bruce, 1979; Durkin, 1981).

Fayol (1991) considera que las historias simples y canónicas se organizan en episodios compuestos de un cierto número de categorías narrativas cuya descripción es objeto de las **gramáticas de los cuentos**[7] (Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979).

La representación mental de esa estructura ha sido llamada **esquema de los cuentos**, entendida como una especie de estructura mental y un mecanismo de tratamiento que incorpora algunas o la totalidad de las categorías narrativas y las utiliza en el transcurso del procesamiento del relato.

Fayol (1983, 1991) también sugiere que esta organización prototípica tiene sus raíces en las representaciones cognitivas prelingüísticas y primitivas de acontecimientos y secuencias de acciones. Se trata de esquemas (Sequeira, 1990) de naturaleza temporal que se van organizando en **scripts**[8] *–guiones–* (Shank y Abelson, 1977), formas de representación de información dependientes del contexto y que podrían, más tarde, asumir, eventualmente, una organización en categorías jerárquicas independientes del contexto (esta organización parece surgir, sobre todo, con la escolaridad y sus procesos en Occidente, según sugiere Bruner, 1986).

Shank y Abelson (1977) y Mandler (1979), entre otros investigadores, señalan la existencia de representaciones cognitivas del tipo script en niños menores de un año.

En opinión de Fayol (1983), el esquema de los cuentos ocupa un lugar privilegiado en una etapa que se sitúa entre las formas primitivas de representación mental de la información y la organización taxonómica o por categorías.

A pesar de que se basan en conocimientos más generales y mucho más precoces en el individuo, los relatos también se conforman culturalmente. Existen convenciones literarias que rigen los cuentos y otros tipos de textos (Fayol, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983). La influencia de la exposición a un corpus literario provisto por el entorno en el que el niño crece es, naturalmente, un factor decisivo en el surgimiento y desarrollo de la competencia narrativa.

Los resultados de la investigación en este campo apoyan la idea de que la exposición temprana y frecuente a cuentos y fábulas –tan comunes en la infancia– promueve, bajo la forma de un **esquema** para narraciones, la representación mental de las regularidades encontradas en los textos escuchados; representación que se estima importante para orientar la comprensión, codificación, recuperación y producción textual. De la misma manera, se supone que este esquema narrativo canónico debe formar parte de los conocimientos generales que el individuo necesita para poder organizar la base semántica de cualquier texto narrativo (Simoes, 1990).

También se piensa que la influencia de este esquema se extiende a las operaciones lingüísticas relacionadas con la textualización. Fayol (1991) sugiere que el desarrollo de la organiza-

ción del contenido se procesa conjuntamente con la implementación de un sistema de marcadores lingüísticos. El niño parece comprender la función de los marcadores intratextuales si consigue relacionarlos con una estructura cognitivo-semántica familiar, una representación de series de acontecimientos y de las relaciones que se establecen entre ellos. Esta comprensión se va elaborando progresivamente.

En este momento, una de las cuestiones más interesantes de la psicolingüística textual es la que se vincula con la relación existente entre las estructuras lingüísticas y las representaciones y procesos cognitivos subyacentes.

Producción de cuentos en diferentes contextos educativos

Saber contar un cuento requiere la integración de muchos conocimientos y de conocimientos muy complejos[9], los cuales son explícita y conscientemente desarrollados en ciertos medios educativos en los que se promueve, desde una temprana edad, la interacción del niño con la literatura oral y escrita.

¿Cuándo la mayoría de los niños manifiesta poseer la representación del esquema narrativo canónico al nivel de la comprensión y de la producción[10]?

La gran mayoría de los estudios sobre este tema, realizados acerca de la comprensión, sugieren que la tendencia genética para el logro de esta competencia se sitúa entre los 6 y 8 años.

En cuanto a la producción –área mucho menos estudiada– las investigaciones sugieren que la manifestación del dominio de la estructura narrativa canónica ocurre, de manera significativa, entre los 7/8 y los 11/12 años.

Se trata naturalmente, como subraya Esperet (1984), de una tendencia genética, pero en su interior se observan variaciones interindividuales que, de modo verosímil, reflejarían el contacto que los niños han tenido con la literatura, a través de los cuentos; influencia recibida normalmente en la escuela.

Menyuk (1987) afirma incluso que el conocimiento de la estructura típica de las narraciones ya es evidente en niños preescolares a quienes se les leen historias, alterándose, con la edad, apenas solamente la cantidad de información recordada. Mandler y Johnson (1979) también presentan evidencias en este sentido.

Teniendo en cuenta las pruebas aportadas por estos estudios, y nuestra propia experiencia personal de contar y leer cuentos a los niños y escuchar historias narradas por ellos, creemos que el conocimiento del esquema y un cierto dominio de la estructura canónica de los cuentos al nivel de la producción, podría aparecer bastante temprano en aquellos medios educativos que promueven contactos frecuentes y adecuados entre el niño y la literatura, especialmente con cuentos u otras formas narrativas.

Siguiendo estas ideas, nos propusimos comparar la producción oral de cuentos en dos grupos de niños entre 4 y 6 años; promoviendo los contactos con cuentos en uno de los grupos, el de preescolar (G1), en tanto que el otro grupo (G2), no se benefició de ese contexto educativo (Magalhães, 1992).

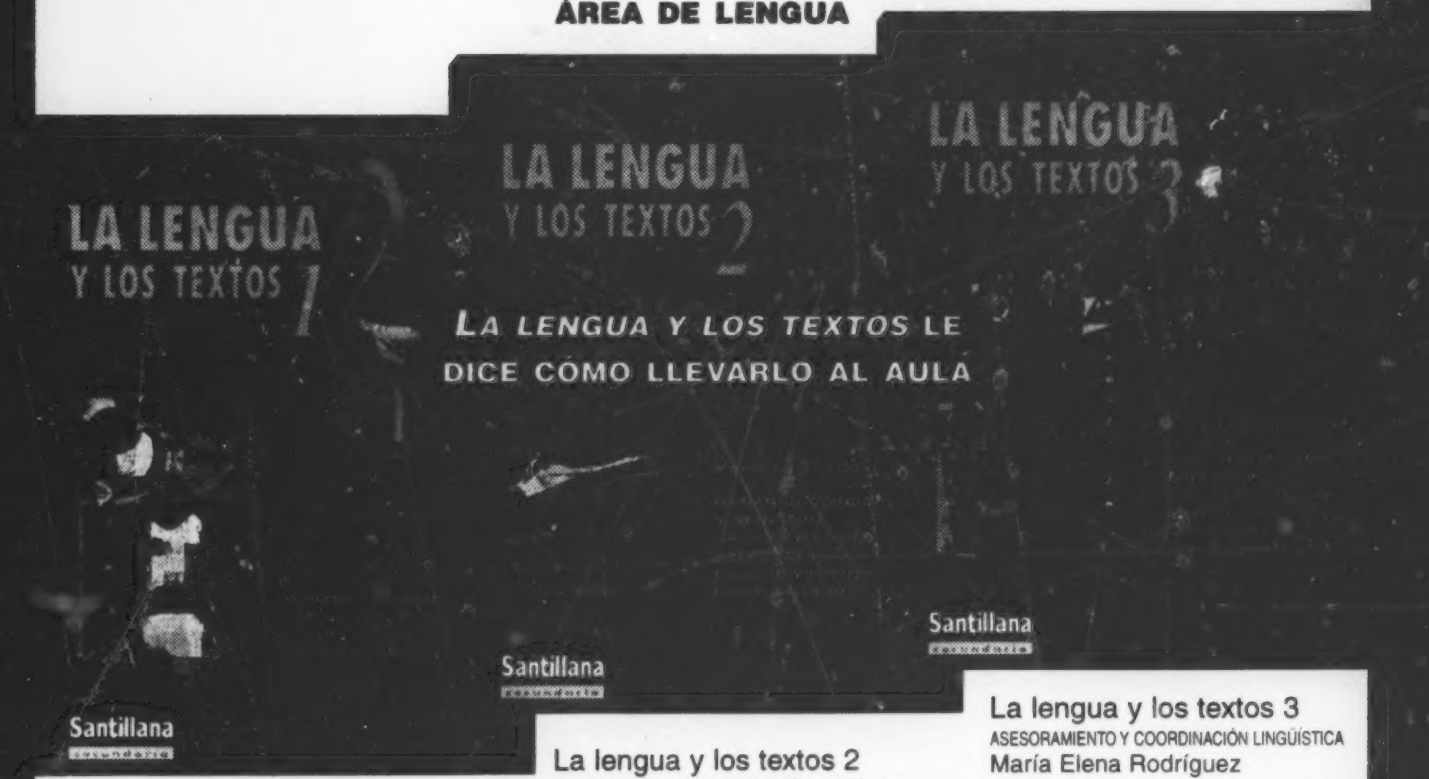
De esta manera, se compararon:

1. Los niveles de estructuración de las historias producidas.
2. El número de formas verbales utilizado para establecer la trama narrativa.
3. El uso de los tiempos verbales –pretérito perfecto simple e imperfecto del indicativo– para, respectivamente:
   - ▲ Delimitar los bloques macro-estructurales **Orientación** y **Complicación-Resolución**.
   - ▲ Señalar las actitudes básicas de enunciación (esto es, ejercer la función de transposición ficticia en relación con la situación de enunciación, creando un marco de referencia imaginario, e indicar el fin de la historia y el consecuente retorno a la perspectiva de la enunciación).

De acuerdo con lo anterior, se delineó la hipótesis de que los niños de preescolar con los cuales se iba a trabajar llegarían a dominar mejor la estructura canónica de las historias, lo cual –se supone– manifiesta la posesión y un cierto grado de elaboración de un esquema mental para ese tipo de texto.

Cada grupo estaba constituido por 18 niños. El grupo G1 se integró con niños del *Jardim de Infancia Nº 2* de *Viana do Castelo*. El grupo

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA REQUIERE UN TRATAMIENTO TOTALMENTE NUEVO PARA EL ÁREA DE LENGUA



La lengua y los textos 1
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel De Luca
Paula Galdeano

La lengua y los textos 2
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

La lengua y los textos 3
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGÜÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

La gramática textual y la lingüística del discurso, al alcance de los adolescentes. La sintaxis oracional y la morfología, trabajadas en función del texto. El enfoque pragmático para lograr la competencia comunicativa. Todos los textos: desde el cuento a la telenovela, desde la poesía al video clip. *La lengua y los textos*: el título es el mensaje.

PARA LITERATURA
Literatura Española
Literatura Argentina e Hispanoamericana
Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana

Santillana
SECUNDARIA

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430- Fax. 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe - Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769

G2 se formó con niños que estaban en sus hogares, en casas de familiares o de personas que se habían hecho cargo de ellos. Todos los niños provenían de áreas urbanas o cercanas a ellas.

Se solicitó a cada niño, simplemente, que contara una historia en una situación que le fuese natural o familiar, pues se considera que la concretización verbal de las operaciones psicolingüísticas está bajo el control de representaciones relativas a la categoría textual y a la situación de interlocución. Las historias fueron grabadas y posteriormente transcriptas.

La estructura de cada historia fue determinada por medio del modelo de la gramática de los cuentos propuesto por Fayol (1985) e inspirado en Labov y Waletzky (1967), modelo muy utilizado en el análisis de la producción oral, pues tiene en cuenta la inserción de las historias en la interacción comunicativa.

Se estableció el nivel de estructuración de acuerdo con la escala propuesta para ese efecto por Esperet (1984).

Dado que el primer grupo presentaba una media de **estructuración** muy superior a la obtenida por el otro grupo, se procedió a analizar la variación entre niveles de estructuración y grupos. Se confirmó, así, que la diferencia señalada era estadísticamente significativa. Sin embargo, como tales resultados se podían deber a la influencia de variables extrañas –especialmente al nivel sociocultural–, por medio del procedimiento estadístico de covariancia se extrajo el peso de esta variable de los valores ya obtenidos. El resultado final confirmó la hipótesis inicialmente formulada: el contexto educativo que promueve contactos sistemáticos y frecuentes con la literatura influye significativamente en el nivel de estructuración de las narraciones producidas.

En cuanto a las **formas verbales** –importantes operadores de la trama narrativa–, el G1 las utilizó en mucho mayor número que el G2, primando la diferencia en el bloque superestructural complicación/resolución (la parte de la narración que destaca la sucesión de acontecimientos). Este resultado sugiere la existencia de una relación entre el número de formas verbales utilizado y la complejidad estructural. En efecto, el G1 que utiliza más formas verbales, especialmente en complicación/resolución, es el grupo que presenta mayor número de narraciones compuestas por más de un episodio. El otro grupo presenta apenas dos historias en esas condiciones.

Ambos grupos usan adecuadamente la **oposición imperfecto-pretérito perfecto simple** para delimitar la superestructura esencial del cuento, el plano orientación-complicación/resolución. Además, también usan con gran frecuencia y adecuación estos tiempos verbales para indicar las actitudes de locución básicas –esto es, la entrada en el mundo imaginario, la transposición ficticia en relación con el marco de referencia enunciativo (marcada por el uso del imperfecto en expresiones altamente ritualizadas del tipo *Era una vez...*) y el regreso a la situación concreta de locución (señalada por el uso del pretérito perfecto simple también en expresiones consagradas por la tradición)–.

Debe notarse que la progresiva ritualización de los cuentos ha sido relacionada con la posesión y el grado de elaboración de la representación mental de las historias (Esperet, 1984).

Estos resultados sugieren que usos antiquísimos como contar y leer historias a los niños, son hábitos que deben ser revalorizados en la familia y la escuela. Además, estas investigaciones aportan ideas de gran interés para la educación; en especial, que los ambientes educativos –bibliotecas, jardines de infantes, escuelas y otros– que explícita y conscientemente proporcionen al niño contactos con la literatura desde los primeros años de vida, pueden desempeñar, por ello mismo, un papel relevante en el desarrollo personal y social del individuo. En consecuencia, las evidencias obtenidas enfatizan la necesidad de que las instituciones proporcionen este tipo de atención al niño y la necesidad de una formación cultural superior de los profesionales involucrados.

Una última sugerencia, de entre las muchas que estos resultados señalan, se vincula con los primeros materiales escolares de lectura, en particular, con los manuales de iniciación a la lectura. En efecto, parece importantísimo que éstos contengan textos bien estructurados y acordes con los esquemas cognitivos familiares a los niños para que éstos consideren el aprendizaje de la lectura como una extensión natural y agradable de sus conocimientos y experiencias. Naturalmente, estas consideraciones pueden ser extendidas a los manuales y estrategias

usadas en los primeros años de escolaridad en todas las materias (Bruner [1986] enfatiza el papel facilitador de la organización narrativa en los primeros aprendizajes).

Contar y leer historias a los niños son usos que se pierden en la noche de los tiempos. Más allá de la relación privilegiada que proporcionan, *¡Abrete, Sésamo!* son palabras mágicas generadas en el placer y en el afecto que abren, efectivamente, las puertas de la *cueva del tesoro*.

Notas

1. Labov y Waletzky (1967), en la perspectiva de la narrativa de experiencia personal, definen historia como un método de recapitulación de la experiencia pasada que consiste en hacer corresponder una secuencia de acontecimientos supuestamente reales en una secuencia idéntica de proposiciones verbales. Brooks y Warren en **Fundamentals of good writing** (1950) consideran las historias como subclases de los textos narrativos. Mientras éstos relatan una secuencia de acontecimientos, las cuentos narran una secuencia causal de acontecimientos pertinentes en relación con un protagonista que intenta alcanzar un objetivo o resolver un problema.
2. Rebelo (1992) aproxima los dos términos en virtud de la ambigüedad de su definición.
3. Olson (1990) se basa en la célebre distinción propuesta por Bruner (1986) entre dos modos de funcionamiento cognitivo facilitadores de distintas formas de ordenación de la experiencia, de construcción de la realidad: el pensamiento narrativo y el pensamiento lógico-deductivo o paradigmático. Si bien son complementarias, estas dos formas de pensar y del lenguaje en que se traducen funcionan de modos diversos.
4. Fonseca (1986), en la línea de Benveniste y de Weinrich, distingue dos modos fundamentales en el uso del lenguaje: "–uno en el que el enunciado está **directamente anclado** en la situación de enunciación (...); –otro en el que el enunciado está **indirectamente anclado** en la situación de enunciación y se presenta, de esta forma, como aparentemente autónomo en relación a la situación en que es producido (...)" (p.7).
5. Este estudio corresponde a una población portuguesa alfabetizada de 15 o más años de edad. Con relación a sus infancias, los **buenos lectores** se beneficiaron de la presencia de libros en su casa, de experiencias de lectura directa efectuada por ellos o por otros –como sus padres o sus profesores de los primeros años de escolaridad– y de la observación de adultos en situación de lectura.
6. Tales como, por ejemplo, la contribución de los cuentos para la construcción de modelos del mundo complejos y variados, de vocabulario para expresarlos, la sugerencia de pistas para la resolución de problemas relacionados con la construcción del yo y la interacción social, la familiarización con la situación de comunicación y el discurso propios de la lengua escrita, la obtención de elementos para la construcción de hipótesis sobre la naturaleza, función y funcionamiento de la escritura, la adquisición de experiencia sobre la construcción y organización continuas del sentido propias de la lengua escrita.
7. Mandler (1982) define la **gramática de los cuentos** como un sistema de reglas utilizado para describir las regularidades de la escritura de historias simples e ideas. El sistema especifica la secuencia canónica de categorías que integran esa estructura, las relaciones que establecen entre sí y las condiciones en que pueden ser suprimidas o modificadas.
8. Shank y Abelson desarrollan el constructo **script** para designar la representación mental de secuencias de acontecimientos familiares que caracterizan determinadas situaciones.
9. Entre otros aspectos, Stein (1988) menciona el conocimiento del mundo social, la combinación de esa información con las formas y funciones del discurso, el conocimiento de cómo el proceso narrativo puede influir en la atención y comprensión de los oyentes, etcétera.
10. Para una revisión del tema, consultar Fayol (1983, 1991) y Esperet (1984, 1991).

Referencias bibliográficas

Benveniste, E. (1966) O homem na linguagem. Lisboa: Arcádia. (Traduc. al castellano: "El hombre en la lengua". En: **Problemas de lingüística general**. México: Siglo XXI, 8a. ed., 1979).

Bruce, B. (1978) "What makes a good story?" **Language Arts, 55**, 460-466.

Bruner, J. (1986) **Actual minds, possible worlds**. Harvard: Harvard University Press. (Traducción al castellano: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988).

van Dijk, T. y W. Kintsch (1983) **Strategies of comprehension**. N.Y.: Academic Press.

Durkin, D. (1981) "What is the value of the new interest in reading comprehension?" **Language Arts, 58**, 23-43.

Esperet, E. (1984) "Processus de production, gènese et rôle du schema narratif dans la conduite de récit." En Moscato e Piéraut-Le Bonniec (eds.) **Le langage: construction et actualisation**. Rouen: PUR.

Esperet, E. (1991) "The development and rol of narrative schema story telling." En Piéraut-Le Bonniec y H. Dolitsky (eds.) **Language bases... Discourse bases**. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Fayol, M. (1983) "L'acquisition du récit: un bilan de recherches." **Revue Francaise de Pédagogie, 62**, 65-82.

Fayol, M. (1985) **Le récit et sa construction**. Paris: Delachaux y Niestlé.

Fayol, M. ((1991) "Stories. A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities." En G. Piéraut-Le Bonniec e H. Dolitsky. **Language bases ... Discourse bases**. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Fonseca, I. (1986) "Competência narrativa e ensino da lingua materna." **Palavras, 9**, 6-10.

Fonseca, I. (1989) "Deixis, tempo e narração." Disertación de doctorado no publicada. Universidade do Porto.

Fonseca, I. (1991) "Deixis, dependência contextual e transposição fictiva. En Actas del **6° Encuentro de la Asociación Portuguesa de Lingüística**. Lisboa: APL.

Freitas, E. y M.L. dos Santos (1992) **Hábitos de leitura em Portugal**. Lisboa: Dom Quixote.

Hardy, B. (1978) "Narrative as a primary act of mind." En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds.) **The cool web: the pattern of children's reading**. 2da. ed. N.J.: Atheneum.

Jensen, M. (1985) "Story awareness. A critical skill for early reading." **Young Children**, noviembre, 20-24.

Labov, W. y J. Waletzky (1967) "Narrative analysis: oral versions of personal experience." En J. Helm (ed.) **Essays of the verbal and the visual arts**. Seatle: University of Washington.

Magalhães, M. Lurdes (1992) "Contar historias: análise da producão oral de criancas pré escolares em contextos educativos diferenciados." **Disertación de maestria no publicada. Universidad do Minho.**

Mandler, J. (1979) Categorical and schematic organization in memory. En C.R. Puff (ed.) **Memory organization and structure**. N. Y.: Academic Press.

Mandler, J. (1982) "Recherches récents sur la grammaire de récit." **Bulletin de Psychologie, 35**, 705-715.

Mandler, J. y N. Johnson (1977) "Remembrance of things parsed: story structure and recall." **Cognitive Psychology, 9**, 111-151.

Menyuk, P. (1987) **Language development**. Boston: Scott, Foresman and company.

Olson, D. (1990) "Thinking about narrative." En B. Britton y A. Pellegrini (eds.) **Narrative tought and narrative language**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Rebelo, D. (1992) "A metalingüística do texto." Comunicación presentada en el **Encontro de Lingüística**, 27 y 28 de abril en Escola Superior de Educacão de Viana do Castelo.

Sequeira, F. (1990) "As teorias do processamento da informacão e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto." **Revista Portuguesa de Educacão, 3**, 37-44.

Shank, R. y R. Abelson (1977) **Scripts, plans, goals and understanding**. N.Y.: Lawrence Erlbaum.

Simoes, M.D. (1990) **Comunicação entre crianças**. Coimbra: Coimbra Editora.

Stein, N. y C. Glenn (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children." En R. O. Freedle (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood: Ablex.

Stein, N. (1988) "The development of children's storytelling skill." En Franklin y Barten (eds.) **Child language**. Oxford: Oxford University Press.

Rumelhart, D. (1975) "Notes on a schema for stories." En D. Bodrow y A. Collins (eds.) **Representation and understanding: studies in cognitive science**. N.Y.: Academic Press.

Thorndyke, E. (1977) "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse." **Cognitive Psychology, 9**, p. 77-110.

Weinrich, H. (1973) **Le temps**. Paris: Seuil.

Wells, G. (1986) **The meaning makers**. Heinemann Educational Books.

SUJETOS, SABERES Y TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

GUSTAVO BOMBINI

Docente-investigador en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (área Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

El problema es propio del fin del milenio y atañe a una de las certezas más sólidas de la escuela de la modernidad. Se relaciona con el conjunto de la cultura e interpela fuertemente a la institución escolar como uno de los bastiones para la preservación y la defensa de esos bienes. Pocos podrían concebir a la escuela sin ser el escenario privilegiado para esa práctica. En muchos sentidos y por muchas razones se podría sostener que efectivamente es la escuela el lugar donde estos hechos tienen que ocurrir.

Se trata de la práctica de la lectura y más específicamente de la lectura de cierto tipo de textos valorados como literarios. En confrontación con un universo cultural más o menos estable y fácilmente circunscribible, el de la literatura escolar, se detectan configuraciones posibles que, desde dentro y desde fuera del espacio de la cultura letrada, interpelan a la escuela y le proponen volver a indagar sobre sus propios objetos, revisar sus estrategias de presentación, reconsiderar las relaciones que los vinculan.

Producción literaria contemporánea, producción literaria no escolarizada, culturas híbridas, culturas juveniles, videocultura, medios de comunicación merodean las fronteras de la escuela, desde la voz de los propios sujetos que asisten a ella y ponen en jaque –en cuanto a su interés, en cuanto a su vigencia, en cuanto a su prestigio– sus más preciados y tradicionales bienes culturales.[1]

En este sentido, es posible sostener que la escuela ha indagado poco sobre los objetos culturales que la atraviesan y circundan y sobre los particulares fenómenos de apropiación y rechazo, de exclusión e inclusión. A lo sumo, desde cierta dimensión anecdótica nos enteramos de cuáles han sido los textos censurados por esta o aquella dictadura latinoamericana en las décadas pasadas o discutimos sobre el fuerte interés de niños y adolescentes por las letras de rock y su inserción en las aulas.

En los contextos actuales el binomio inclusión/exclusión puede resultar productivo en el momento de pensar la circulación de la literatura en la escuela. Doble exclusión de ciertos objetos para ciertos sujetos y de ciertos sujetos de la posibilidad de entrar en relación con los fenómenos culturales globales.

Si la escuela neoconservadora tiende a una selección de los supuestamente más aptos y a dejar afuera a masivos sectores sociales, sin lugar a dudas, esta lógica se traslada y adquiere sus propias características en relación con los objetos culturales.[2]

Literatura y sujetos

Resulta dificultoso sostener una definición de qué se entiende por literatura y de señalar un corpus de "lecturas literarias" significativo para la escuela, si no se parte de la elemental consideración sobre los sujetos que serán destinatarios escolarizados de ese corpus de textos. Sin embargo, la tradición de la enseñanza de la literatura en la escuela ha ido elaborando a través de su historia criterios fuertemente determinados por necesidades escolares, en cierto sentido exteriores a la propia práctica literaria. P.e, hasta entrado el siglo XX, el aprendizaje de la retórica rigió la selección de textos y la prácticas de lectura en las escuelas secundarias tanto en Europa como en Latinoamérica, doctrina que posteriormente cayó en desprestigio y fue desalojada como saber sobre la literatura en las aulas y rápidamente reemplazada por la historia literaria. Sólo la necesidad de constituir la conciencia histórica del ciudadano pudo introducir cierta dimensión de lo subjetivo en la aplicación de este criterio.

Se trata, como decíamos, de introducir esta dimensión de lo subjetivo evitando el riesgo de reducir la cuestión –como lo ha venido haciendo repetidamente la escuela– al establecimiento de criterios fuertemenente psicologistas, de corte etario, concebidos sobre una representación naturalizada, no cuestionada y a-histórica de ser niño o ser adolescente.

Por esto interesa preguntarse hoy por criterios diversificados en el momento de decidir o de analizar las decisiones que se toman en torno a qué habrá de leerse en la escuela, diversidad que, creemos, está directamentente vinculada con la diversidad de escenarios sociales por donde habrá de circular la literatura, por una inevitable y constitutiva dimensión subjetiva que hace a la puesta en contacto entre lectores y textos.

Contra la operación de homogeneización que supone la habitual queja de maestros y profesores sobre la realidad pedagógica de que "los chicos no leen", es necesario descubrir en este enunciado las marcas de un fuerte mecanismo de imposición de la cultura culta, alta, letrada; de una demanda que sobredimensiona la recepción urgente de ciertos objetos sin considerar –p.e., desde una secuencia didáctica– los complejos procesos de formación de las llamadas competencias literarias, en relación con la diversidad de competencias culturales previas de los sujetos pertenecientes a distintos grupos sociales.[3]

Es esa "sociedad de niños y adolescentes" donde supuestamente todos tienen las mismas oportunidades para las que la escuela ha venido trabajando. La escuela ha venido legitimando –a lo largo de la historia de la práctica de la enseñanza de la literatura, en cada uno de sus niveles– un corpus posible de textos calificable como literarios; un conjunto naturalizado, prestigioso e indiscutible que sólo las tensiones sociales que se suscitan en el interior de la misma práctica han logrado poner en cuestión.

Estas tensiones de la práctica –que pueden detectarse en el anonimato de las aulas cotidianas de maestros y profesores, en las publicaciones alternativas o en proyectos de investigación-acción– podrán repercutir o no en el momento de la implementación curricular, podrán ser tenidas en cuenta o no en las propuestas de capacitación que los organismos de gestión educativa oferten, serán incorporadas o no por los autores de materiales para la enseñanza de la literatura de mayor repercusión: libros de texto, guías de trabajo, antologías. Todo dependerá de los estilos que caractericen la producción de estos proyectos y prácticas: más o menos participativos, más o menos democratizadores, más o menos consensuados.[4]

Saberes y textos

La discusión en torno a los diseños curriculares, la programación de la formación docente, la creación de ofertas de capacitación, la producción de materiales impresos para uso escolar en la disciplina literatura deberá partir de la consideración de una doble dimensión de problemas agrupables como "saberes" y "textos".

Con "saberes" querríamos dar cuenta de los procesos de constitución de los discursos paraliterarios que caracterizan a la enseñanza. Discursos cambiantes según los niveles del sistema educativo de que se trate y cambiantes también históricamente, en relación con la hegemonía de fuertes paradigmas teórico-pedagógicos según las épocas (retórica, historia, gramática, estructuralismo, teorías literarias, conductismo, escolanovismo, constructivismo, etc.) y que, en su sola instrumentación, están dando cuenta ya de una determinada concepción de lo literario y del modo en que lo literario puede ser leído. Perspectivas desde la especificidad, más textualistas (estilística, estructuralismo, retórica, lingüística textual, etc.), o perspectivas contextualistas (historia, sociocrítica), en sus respectivas versiones escolares, se disputan –en estado puro o propiciando algún cruce productivo– el lugar hegemónico como saberes sobre la literatura.[5]

Hablar de saberes sobre la literatura supone considerar también todos los conocimientos previos, los capitales culturales heredados, las representaciones que tienen los sujetos sobre la literatura, sobre su gravitación cultural, sobre sus valores que vienen del universo cultural de la familia y de otras experiencias culturales como la exposición a las culturas audiovisuales. Universos y experiencias que, de inmediato, entrarán en tensión con las representaciones de origen teórico-pedagógico transmitidas por el discurso escolar.

Resultaría excesivamente simplificador hablar, entonces, de una concepción escolar sobre la literatura única y uniforme, a la vez que antigua y eterna como la escuela misma, tal como se ha pretendido muchas veces desde afuera y aún también desde adentro de la escuela.

De esta diversidad de concepciones de lo literario en torno a la escuela pretende dar cuenta también la categoría "textos". A partir de textos se construye la práctica escolar de la literatura y sobre su especificidad, su variedad, sus procesos de producción y circulación, su materialidad y su lógica particular de inclusión/exclusión es necesario abrir interrogantes para la investigación y la práctica educativa.[6]

Para ello, hemos optado por recuperar el concepto de "canon literario" en la creencia –más general, primero– de que es necesario enriquecer la discusión sobre la enseñanza de la literatura con términos que no provengan exclusivamente del campo de la pedagogía y más específica –en segundo término– de que, a través de este concepto, será posible dar cuenta en el análisis de cierto carácter complejo, cambiante y

polimorfo de la práctica de la lectura en la escuela; en tercer término, es posible presumir que "canon" habrá de constituirse en un concepto útil para el campo de la didáctica de la literatura por lo que habrá de repercutir productivamente en prácticas de formación y enseñanza en esta disciplina.

En su artículo "Género y canon"[7] Alastair Fowler ha definido "canon" como un "subconjunto de autores y textos del pasado" y esta afirmación –en la contundencia de su generalidad– nos permitiría avanzar en la indagación y descubrimiento de la lógica específica del canon literario escolar.[8]

En primer término, es necesario revisar la tradición que liga la noción de canon a la idea de un museo estático, lugar de culto de las grandes obras del pasado.[9] Para ello, es necesario otorgarle al concepto de canon un carácter dinámico ya no entendiéndolo como un proceso definitivo de fijación en una rígida estatuaria sino, por el contrario, pensándolo como una discusión constante sobre los procesos por lo que se van constituyendo los repertorios de textos legibles en las diversas culturas.

Fijación del canon y procesos de canonización habrán de vincularse con procesos sociales de lectura que van desde la sanción que supone la aceptación de un texto para su publicación, a cargo de un editor más o menos prestigioso, la realización de una lectura crítica periodística o académica o la inclusión de un determinado texto en el curriculum escolar.

En este sentido Fowler, en el artículo citado arriba, establece una clasificación descriptiva del canon que puede cooperar en la aprehensión de los fenómenos de canonización en la escuela. Se trata de la división en 'canon personal' referido a las obras que cada individuo "ha tenido la ocasión de conocer y valorar"; 'canon crítico' que incluiría lo que un cierto lector privilegiado –un historiador o crítico literario– elige para su tarea de interpretación y/o juicio[10] y por último, el 'canon accesible' referido a toda aquella literatura disponible, es decir, édita y en circulación.

Sobre estos recortes establecidos por la cultura letrada, y en cruce con la diversidad de las experiencias culturales de los sujetos que asisten a la escuela, es preciso postular que la lógica del canon escolar está atravesada por un cruce de criterios literarios y extraliterarios lo que le permite asumir una configuración más compleja que la del canon literario a secas.

Otras instituciones que no son la escuela darían cuenta de las prácticas de la lectura en la escuela. Desde los medios de comunicación masiva, pasando por la biblioteca –familiar, popular, pública–, la librería, la promoción editorial, las políticas culturales, entre otras, estarían dando cuenta de la necesidad de pensar en una operación simultánea de flexibilización y ampliación del canon literario escolar a la vez que de construcción de estrategias para innovar sobre los modos de leer literatura en la escuela.

Notas

1. Varios trabajos indagan sobre las relaciones entre nuevas culturas y cultura letrada. Entre los más interesantes cito Martín-Barbero, Jesús (1987) **De los medios a las mediaciones**. Barcelona: Gustavo Gili; García Canclini, Néstor (1990) **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México: Grijalbo y Sarlo, Beatriz (1994) **Escenas de la vida posmoderna**. Buenos Aires: Ariel.

2. Para una caracterización de los contextos y políticas educacionales actuales recomiendo: Paviglianiti, Norma (1991) **Neoconservadurismo y educación**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho; Gentili, Pablo (1994) **Proyecto neoconservador y crisis educativa**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina y Puiggrós, Adriana (1994) **Volver a educar**. Buenos Aires: Ariel.

3. Siguiendo a Mabel Piccini, se trataría de cambiar las preguntas: "(...) estudiar, antes que la lectura, las condiciones de posibilidad de la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país. ¿Qué leen los niños mexicanos?, ¿qué capital cultural heredan en sus ámbitos familiares?, ¿cuál es su relación con las culturas audiovisuales?, (...) ¿de qué modo la escuela condiciona el acercamiento a los libros y a la es-

critura?" En su interesante artículo sobre el proyecto "Libros del Rincón" de la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública de México, la autora llega a algunas conclusiones importantes sobre las que sería interesante volver a pensar: "Son las marcas de clase las que definen una disposición hacia la lectura y hacia el acto de leer, más allá de las exigencias elementales de descifrar un texto escrito". Piccini, Mabel (1991) "Lectura y escuela: entre las memoria tradicionales y las memorias electrónicas." En: García Canclini, Néstor, coordinador (1993) **El consumo cultural en México**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Sobre la relación entre niños y libros en sectores rurales véanse las interesantes experiencias y reflexiones en Ferreiro, Emilia y colaboradores (1991) **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.

4. En este sentido adherimos –una vez más– a la definición de curriculum de la pedagoga mexicana Alicia de Alba quien introduce una dimensión conflictiva ausente en los debates actuales sobre el curriculum en la Argentina: "(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". De Alba, Alicia (1995) **Curriculum: Crisis, Mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

5. Esta disputa constituye una discusión pendiente en la construcción de una didáctica de la literatura que debería ser objeto de otro artículo. Parte de la idea de una fuerte deuda teórica de la teoría literaria hacia la práctica de enseñanza (en el mismo sentido de que la teoría lingüística está colaborando con la práctica de la enseñanza de la lengua) y necesita recurrir también a los aportes del campo de las investigaciones cognitivas. Interesan los planteos de Bruner, Jerome (1986) **Actual Mind, Possible Words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Traducción al castellano: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa, 1988) y Teberosky, Ana (1995) "Componer textos" en Teberosky, A. y Liliana Tolchinsky (1995) **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana.

6. En esta perspectiva puede resultar productiva la relectura de cierta perspectiva sociológica conocida en los años '60 (Robert Escarpit, Bernard Mouralis) y más recientemente los estudios del campo de la historia de la lectura. Interesa ratificar en investigaciones sobre la práctica de la enseñanza de la literatura la postura de Roger Chartier cuando se refiere a "la puesta en libro" en "contra de la representación, elaborada por la literatura misma –yo agregaría: y por su enseñanza– del texto ideal, abstracto, estable por hallarse separado de toda materialidad" en Chartier, Roger (1988) **Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine**. París, Editions du Cercle de la Librairie. (Traducción al castellano: **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**, Madrid, Alianza, 1993.)

7. Fowler, Alastair (1979) "Genre and the Literary Canon", **New Literary History**, XI, 1, 1979, pags. 97-119. (Traducido al castellano como "Género y canon" en Garrido Gallardo, Miguel (comp) **Teoría de los géneros literarios**, Madrid, Arco, 1988.)

8. Hemos encarado la revisión de la noción de canon y su reformulación para el ámbito escolar en nuestra tesis doctoral en curso "Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la Argentina, 1870-1970", dirigida por la Dra. Ana María Barrenechea, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; en: Bombini, G. (1995) "Constitución de cánones literarios en la escuela". **Otras tramas**. Rosario: Homo Sapiens; y en: Bombini, G. (1995) "Literatura en Polimodal", **La Obra**, Año 74, Nº 888, junio de 1995. Véase también: López, Claudia (1995) "El canon literario escolar o los avatares de toda selección". Ponencia incluida en las **Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (en prensa).

9. Véase el conocido artículo de Roland Barthes (1969) "Reflexions sur un manuel." **Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle** (1971) París, Plon (Traducido al castellano: Barthes, R. (1987) **El susurro del lenguaje**. Madrid: Paidós.) También puede consultarse: Kuentz, Pierre (1972) "L'envers

du texte", **Littérature**, nº 7, octobre 1972 (Traducido al castellano como "El reverso del texto" incluido en Bombini, G. (comp) **Literatura y Educación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.)

10. Sobre las funciones del crítico véase Ludmer, Josefina (1988) "Prólogo" de **Cien años de soledad. Una interpretación**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Referencias bibliográficas

Altieri, Charles (1984) "An idea and Ideal of Literary canon" En: von Hallberg, R. (ed) (1984) **Canons**. London-Chicago, Chicago University Press.

Bombini, Gustavo (1989) **La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Bombini, Gustavo y Claudia López (1994) **El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela**. Buenos Aires: Programa UBA y los Profesores Secundarios/UBA XXI/Facultad de Filosofía y Letras.

Brumfit, Christopher y Ronald Carter (1986) **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Durant, Alan y Nigel Fabb (1990) **Literary studies in action**. London-New York: Routledge.

Hart, Stephen (1994) "Some reflections on the Spanish American Literary canon". Siglo XXI/20 th. Century, 1994.

McCormick, Katheleen (1994) **The Culture of Reading and the Teaching of English**. Manchester: Manchester University Press.

Navajas, Gonzalo (1994) "Generación y canon o ley y orden en literatura". Siglo XXI, cit.

Nickel, Catherine (1994) "The topography of the canon: a systems to canon formation". Siglo XXI, cit.

Terracini, Lore (1980) **I segni e la scuola. Didattica de la letteratura come pratica sociale**. Torino: Edizioni La Rosa.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Presidente electo

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Vicepresidente

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

John Elkins, The University of Queensland
Brisbane, Australia
Yetta M. Goodman, University of Arizona
Tucson, Arizona
Barbara J. Walker, Montana State University-Billings
Billings, Montana
Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

TESIS RECIENTES

EL INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS TZOTZILES

ROCÍO VARGAS ORTEGA

Tesis de Maestría en Investigaciones Educativas
DIE-CINVESTAV
Co-dirección Emilia Ferreiro y Alejandra Pellicer
diciembre 1995

La investigación que presentamos se llevó a cabo en el estado de Chiapas durante el período 1992-1993; consiste en el análisis de situaciones relacionadas con algunos aspectos de los procesos de apropiación de la lengua escrita que surgieran a partir, tanto de las investigaciones que se han llevado a cabo bajo la dirección de la Dra. Ferreiro sobre la psicogénesis de la lengua escrita, como del trabajo que se ha venido realizando desde 1992 sobre la promoción de la lectura en algunas comunidades indígenas de la zona de los Altos de Chiapas en el sureste de México.

Por lo tanto son dos trabajos distintos los que se analizan en esta tesis:

- el análisis de cuatro situaciones de intervención, propuestas en un proyecto de promoción de la lectura, que tiene como objetivo estudiar el tipo de relación que los niños de las escuelas indígenas pueden establecer con un acervo bibliográfico;
- el análisis de dos situaciones experimentales diseñadas en un proyecto de investigación, que pretende indagar algunos aspectos particulares de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños tzotziles que cursan el 1° y 2° grado de primaria.

Ambos trabajos se realizaron en las mismas escuelas primarias: dos de educación bilingüe y una de educación no bilingüe. La población, en todos los casos, era indígena.

Para seleccionar las escuelas se tomó en cuenta, entre otros criterios, el que fueran escuelas que enfrentaran problemas serios de marginación y aislamiento, que atendieran a población indígena y que contaran con los materiales de un acervo bibliográfico distribuido gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para poder llevar a cabo las acciones, tanto del proyecto de promoción de la lectura como del proyecto de investigación, se planteó la necesidad de estar en contacto permanente con las escuelas primarias durante un periodo de estancia de un ciclo escolar completo para garantizar (además de la integración a la población indígena), tanto la continuidad de las propuestas y acciones a desarrollarse como la confiabilidad de los resultados obtenidos en las situaciones experimentales.

El proyecto de promoción de la lectura

El proyecto de promoción de la lectura tuvo como uno de sus propósitos analizar el tipo de relación que los niños tzotziles pueden establecer con una biblioteca escolar. En este caso se trabajó con el acervo bibliográfico denominado Rincones de Lectura[1].

En este trabajo analizamos los datos obtenidos en dos escuelas primarias bilingües y en una escuela primaria monolingüe en español: la escuela Moctezuma de la comunidad de Ichintón en el municipio de San Juan Chamula, que cuenta sólo con los primeros tres grados escolares; la escuela Valentín Gómez Farías de la comunidad de Tzabalhó en el municipio de Chenalhó, que tiene hasta el 5 grado de primaria y la escuela Rosario Castellanos en el Barrio "Las Hormigas" en el municipio de San Cristóbal de las Casas, que aunque cuenta con los seis grados de primaria es multigrado, es decir, los maestros atienden a más de un grado escolar al mismo tiempo. Los habitantes de los dos primeros municipios son tzotziles que viven en sus comunidades tradicionales. Los habitantes del Barrio "Las Hormigas" son indígenas (tzotziles y tzeltales) que han sido expulsados de sus comunidades por problemas de carácter religioso y que se han integrado de manera precaria a la ciudad de San Cristóbal.

El proyecto de promoción de la lectura tuvo básicamente dos etapas:

1. La primera etapa consistió, por un lado, en la exploración de las posibilidades de uso, en las aulas de las escuelas con población indígena, del acervo bibliográfico otorgado por el Programa Rincones de Lectura; por otro lado, en la generación de situaciones de intervención que permitieran obtener datos sobre el tipo de relación que niños de distintas edades y grados escolares pueden establecer con libros de una biblioteca escolar.

2. La segunda etapa tuvo como finalidad analizar, discutir y dar a conocer al personal docente en servicio de escuelas bilingües, y al personal de la jefatura de zona correspondiente, el trabajo realizado. Se elaboró y diseñó un taller de capacitación con sesiones de dos horas y media a la semana durante tres meses, destinando dos días al mes para trabajar con los niños en el aula las estrategias y actividades estudiadas en dichas sesiones.

El proyecto contemplaba un proceso de intervención orientado a:

a) Fomentar el uso del acervo dentro del aula a través de: producir actos de lectura y escritura; abrir espacios, dentro de la planeación del maestro, para poner a los niños en contacto directo con los libros, su contenido y sus modos de utilización; etcétera.

b) Generar el préstamo a domicilio de algunos títulos del acervo. Para lograrlo fue necesario intervenir en algunas circunstancias tales como: definir formas de control y mantenimiento de los libros; discutir y definir la ubicación del acervo así como los responsables del mismo; determinar a quiénes se les prestarían los libros (a todos los miembros de la comunidad, sólo a los padres de familia, a todos los niños, sólo a los que asisten a la escuela, a los que saben leer, etc.); dar a conocer el acervo a los padres de familia y autoridades indígenas de la comunidad.

c) Apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se crearon situaciones para intervenir en: las dinámicas y prácticas escolares

de los maestros; la planeación y programación de contenidos y su posible vinculación con la biblioteca escolar; las posibilidades de escribir en tzotzil y en español; los aciertos y errores en la traducción al tzotzil de los libros del acervo escritos en español; la producción e interpretación de textos escritos en tzotzil y en español; la comparación y corrección de textos escritos en ambas lenguas; etcétera.

El desarrollo de estas situaciones de intervención tuvo aciertos y desaciertos que están relacionados con las características de cada población, con el promotor responsable de cada escuela y con los asesores del proyecto. Algunas situaciones resultaron oportunas y tuvieron éxito, otras no. Sin embargo, los datos obtenidos en ambos casos nos permitieron analizar y reflexionar sobre diferentes procesos relacionados con las experiencias con los libros en las comunidades indígenas con las que trabajamos.

La mayoría de los niños indígenas no tienen contacto con los libros (excepto los libros de texto gratuitos de la SEP). Las situaciones de intervención tenían como objetivo central poner en contacto a los niños con una variedad de libros, de tal manera que empezaran a relacionarse con ellos, descubriendo características que los hacen diferentes de otros materiales escritos.

En la tesis sólo presentamos cuatro de las muchas situaciones de intervención que se llevaron a cabo durante el proyecto de promoción de la lectura. Dichas situaciones son: a) clasificación de libros, b) identificación de textos, c) exploración de un libro, y d) lectura en voz alta. Estas cuatro situaciones resultaron ser espacios privilegiados para observar cómo y cuándo los niños utilizan sus precarios conocimientos y las experiencias que van teniendo para relacionarse con los libros.

Los resultados que obtuvimos a partir del análisis de estas cuatro situaciones se resumen en lo siguiente:

Antes de iniciar el proyecto de promoción de la lectura teníamos ciertas dudas sobre el impacto que causaría el Programa Rincones de Lectura en estas comunidades indígenas, por varias razones: todos los libros del Programa estaban escritos sólo en español; estas comunidades tienen un escaso contacto con libros y en general con la lengua escrita; los maestros no habían trabajado en el aula con muchos libros y todos diferentes; la lectura en voz alta de libros distintos a los de texto no era una práctica común en el salón de clases y mucho menos la lectura de libros que están escritos en una lengua diferente a la que dominan sus alumnos; los niños tzotziles, en general, muy pocas veces presencian actos de lectura y de escritura; los niños, por un lado, no dominaban lo suficiente el español como para comprender los textos de los libros y, por otro lado, tenían las mismas dificultades de interpretación y manejo de contenidos que otros niños, en tanto niños en proceso de alfabetización.

Sin embargo, después de analizar los datos presentados en los registros de observación podemos decir que, en el caso de los niños, las cuatro situaciones de intervención nos permitieron observar no sólo las diversas maneras en que estos niños se relacionan con los libros, sino también cómo y cuándo son utilizadas ciertas informaciones y estrategias (tales como la comparación de textos e imágenes, la anticipación de contenidos y los intentos de lectura) para resolver tareas específicas.

Encontramos que ante ciertas situaciones relacionadas con la lengua escrita, los niños con los que trabajamos (que pertenecen a una cultura oral) se hacen las mismas preguntas que los niños (de una cultura con tradición escrita) con los que se ha trabajado en investigaciones sobre los distintos momentos de evolución del proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985; Ferreiro, 1986). P. e., en ciertos momentos de la evolución, los niños de dichas investigaciones, tanto como los tzotziles, tienen ciertas dificultades en lo que se refiere a la diferencia entre los números y las letras. Los niños de nuestra población, al igual que los demás, responden con interés y agrado a los actos de lectura en voz alta. Parece ser que ante dicha lectura los niños reaccionan de la misma manera: "niños atentos, silenciosos, cautivados frente a un texto leído en voz alta por un lector experto" (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Sin embargo, a pesar de que estos niños reaccionan y se hacen ciertas preguntas en relación con los libros y sus textos de manera similar a otros niños, hay algunas diferencias interesantes. P. e., todos los niños con los que trabajamos mostraron al inicio resistencia para tocar y manipular los libros. Pareciera que ante objetos que les resultan "extraños" o que consideran propiedad de otros, responden con una actitud distante la cual, en el caso de los libros, es superada a través de la observación, la exploración y el acercamiento cuidadoso a los mismos. Esto también puede deberse a la falta de vinculación entre la escritura con la que estos niños han tenido contacto en la escuela (que es fragmentada y descontextualizada) y la que se presenta en los libros.

El contacto cotidiano con los libros a través de situaciones específicas así como la posibilidad de explorarlos libremente, resultaron condiciones favorables para generar aprendizajes con la lengua escrita en general y con los usos y posibilidades de los libros. Gracias a este continuo trabajo con la promoción de la lectura fue posible generar una relación de confianza con los niños, la cual favoreció la aplicación de las situaciones experimentales.

El proyecto de investigación

La psicogénesis de la lengua escrita ha sido investigada en niños hablantes de diversos idiomas: español, portugués, italiano, inglés, catalán, hebreo y francés. Todas estas lenguas tienen larga tradición de escritura. Sabemos que desde edades muy tempranas, los niños elaboran ideas sobre las marcas escritas que ven en su entorno inmediato. En un trabajo reciente sobre niños de comunidades rurales aisladas (Ferreiro y Rodríguez, 1994) y durante el transcurso de una intervención pedagógica, también se puso de manifiesto que la progresión de etapas en tareas de producción e interpretación de escrituras es similar a la de los niños urbanos, a pesar de la escasa presencia de escrituras en el ambiente.

Obviamente no era posible estudiar, para los fines de este trabajo, todos los aspectos vinculados con la psicogénesis de la lengua escrita. Una de las tareas más fáciles de administrar y más fáciles de comparar con datos ya disponibles es la clasificación de tarjetas utilizada por varios autores (Lavine, 1977; Pick et al., 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979; Freeman et al., 1985; Cameán, 1990) con diferentes consignas y propósitos.

La tarea de clasificación de tarjetas tiene una ventaja sobre otras tareas: puede aplicarse sin que el niño deba verbalizar. Basta con que clasifique (en términos de una dicotomía) un conjunto de tarjetas que se le presentan. En un segundo momento se vuelve sobre la clasificación realizada, haciendo comparaciones específicas para suscitar justificaciones verbales. Pero, incluso si estas verbalizaciones no se obtienen, la primera clasificación suele ser dato suficiente de por sí.

En este trabajo quisimos responder a dos preguntas:

- ¿será posible que también los niños pre-alfabetizados de una cultura oral con difícil acceso a materiales escritos construyan ideas específicas sobre escritura?, ¿de qué tipo?;
- ¿los niños tzotziles pueden distinguir, fuera de contexto y antes de saber leer convencionalmente, entre escrituras en español y escrituras en tzotzil?[2].

Para responder a las preguntas anteriores se diseñaron dos situaciones experimentales: **Situación I**, "Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto" y **Situación II**, "Clasificación de tarjetas con palabras escritas en español y en tzotzil". Esta secuencia fue la misma

en que se presentaron las situaciones a los niños, en un intervalo de 2 a 7 días hasta cubrir toda la muestra (mínimo 2 y máximo 7 días).

Situación I: Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto.

La muestra estuvo constituida por 47 niños hablantes del tzotzil, 20 que cursaban el 1° grado de primaria y 27 que cursaban el 2° . Se entrevistaron a 7 niñas y 13 varones de 1° , así como a 15 niñas y 12 varones de 2° grado. Ninguno de los niños dominaba lo suficiente el español a nivel oral como para entablar una conversación y la mayoría "no lo entendía". Puede afirmarse que al inicio de la investigación ningún niño leía ni escribía en tzotzil y sólo algunos de 2° grado descifraban y copiaban algunas palabras y frases aisladas (por lo general del tipo que se utilizan en la escuela) en español.

Se utilizaron 18 tarjetas del mismo tamaño 3 cm. x 6 cm. (las mismas que en la investigación realizada en Monterrey, México, por E. Ferreiro, M. Gómez Palacios et al., 1979). Dichas tarjetas pueden organizarse en tres grupos: a) Letras (mayúsculas, script y cursiva manuscrita), b) Grafías próximas a letras (próxima a la mayúscula de imprenta, parecida a una letra y próxima a escritura cursiva manuscrita), y c) Números (uno solo y tres). (Ver anexo 1.)

Pedimos a los niños, con ayuda de un intérprete, que clasificaran las tarjetas bajo la siguiente consigna: "Aquí hay unas tarjetas que sirven para leer y otras que no sirven: Fíjate muy bien y dame las que sí sirven para leer".

Podemos resumir los resultados de la siguiente manera:

Los niños utilizaron los mismos criterios para clasificar las tarjetas que los niños de la investigación realizada en Monterrey (Ferreiro, 1979). Sin embargo, en el análisis de los datos, encontramos que los niños hacían una clasificación poco clara de las tarjetas. Parecía que tenían grandes dificultades para utilizar de manera coordinada y sistemática sus propios criterios de clasificación.

Al terminar el análisis de la segunda situación que comprendimos por qué la clasificación de tarjetas de la situación I era poco clara, ya que es en la segunda en donde se pone explícitamente de manifiesto la presencia de dos lenguas. Si tomamos en cuenta que estos niños han estado (en mayor o menor medida) en contacto con dos lenguas, la consigna de la situación I resultaba ambigua al no considerar el bilingüismo. Es decir, para un niño bilingüe la consigna: "Dame las que sirven para leer" está incompleta, hace falta precisar en qué lengua.

Cuando se explicita la presencia de dos lenguas, en este caso el español y el tzotzil, los niños logran hacer una clasificación de las tarjetas usando de una manera coherente y sorprendentemente sistemática los criterios cuantitativos y cualitativos (Ferreiro, 1986), como lo veremos en los resultados que obtuvimos de la situación II.

Situación II: Clasificación de tarjetas con palabras en español y en tzotzil.

Esta situación –que no tiene antecedentes y que por lo tanto resulta novedosa– la aplicamos a 50 niños, 25 de 1° y 25 de 2° grado. A excepción de 10 niños, todos habían realizado la clasificación de tarjetas de la situación I. Se entrevistaron a 11 niñas y 14 varones de 1er. grado, así como a 12 niñas y 13 varones de 2°.

Se utilizaron 14 tarjetas en caracteres tipo script, todas de las mismas dimensiones (8 cm. x 4 cm.) En cada tarjeta se escribieron las palabras: 7 en español y 7 en tzotzil.

Los ejes de variación que se introdujeron fueron los siguientes:

- ▲ Variación en la longitud de la cadena de letras (2,3...6 y 8 letras)
- ▲ Inicios de palabras con combinaciones poco frecuentes en español y frecuentes en tzotzil.
- ▲ Presencia de letras poco frecuentes en español (k,z,x) pero frecuentes en tzotzil. (Ver anexo 2.)

Es importante aclarar que las tarjetas en español **no** son traducciones del tzotzil.

Al igual que en la situación I pedimos a los niños, con ayuda de un intérprete, que clasificaran las tarjetas bajo la siguiente consigna: "Aquí hay unas tarjetas escritas en tzotzil y otras en español. Fíjate muy bien y dame las que están en tzotzil".

Aunque hicimos un análisis por el porcentaje que obtuvo cada tarjeta en tanto fue considerada escrita en español o escrita en tzotzil, sólo daremos a conocer el análisis que se refiere al tipo de clasificación realizada por cada niño, ya que es en éste en donde podemos observar con mayor claridad el uso que los niños le dieron a los criterios cualitativos y cuantitativos en la clasificación de tarjetas.

Luego de varios intentos de análisis de los datos logramos establecer 5 categorías (además de una residual). Para establecer estas categorías es crucial no sólo la lista de las tarjetas que fueron consideradas como escritas en tzotzil, sino también el **orden en el cual fueron seleccionadas**.

Como observaremos a continuación, en las tres primeras categorías, los niños hacen una clasificación correcta de inmediato (categoría **a**) o bien, utilizan sistemáticamente un criterio cuantitativo (categoría **b1** y **b2**) o cualitativo (categoría **c**) en su clasificación.

Ejemplos de la clasificación de tarjetas realizada por los niños[3]:

(a) Correcta de inmediato: 11 niños (2 de 1° y 9 de 2°)

(b) Criterio puramente cuantitativo: 16 niños (12 de 1° y 4 de 2°)

(b1) Están escritas en tzotzil las tarjetas con **menos** de cuatro letras:

Ej: Elena (2°) elige las tarjetas en este orden:

1{la} 2{en} 3{xa} 4{ik'}
5{que} 6{sbi}

(b2) Están escritas en tzotzil las tarjetas con **más** de tres letras:

Ej: Juana (1°) elige las tarjetas en este orden:

1{fantasma} 2{xve'bon} 3{yuxub}
4{yema} 5{xjaxomaj} 6{tzpoj}
7{pato} 8{camote}

(c) Utilización de un criterio puramente cualitativo (letras poco comunes o combinaciones imposibles en español) para decidir cuáles tarjetas están en tzotzil: 6 niños (1 de 1° y 5 de 2°).

Ej: Virginia (2°) elige las tarjetas en el siguiente orden:

1{ik'} 2{yema} 3{xjaxomaj}
4{yuxub} 5{tzpoj} 6{xve'bon}
7{sbi} 8{xa}

En las dos últimas categorías sucede algo diferente, los niños oscilan entre el uso de un criterio cuantitativo o cualitativo (categoría **d**); o bien inician con un criterio cuantitativo (categoría **e1**) o cualitativo (categoría **e2**) pero a partir de la cuarta o quinta tarjeta tienen dificultades para mantenerlo a lo largo de toda la clasificación.

(d) Oscilan entre la utilización de criterios cuantitativos o cualitativos: 7 niños (4 de 1° y 3 de 2°).

Ej: Adelina (1°) inicia con las de pocas letras: {xa}, {ik'} y {la}, agregando luego otras tres tarjetas, todas ellas con **x**: {xjaxomaj}, {xve'bon} y {yuxub}.

(e) Utilización de criterios cuantitativos o cualitativos al inicio de la clasificación de tarjetas y pérdida de los mismos a partir de la cuarta o quinta tarjeta: 6 niños (todos de 1°).

Ej: (**e1**) Mariano inicia con un criterio cuantitativo:

1{la} 2{ik'} 3{sbi}
4{xa} 5{en} 6{yema}
7{que} 8{pato}

Ej: (**e2**) Alejandro inicia con un criterio cualitativo:

1{xa} 2{ik'} 3{xjaxomaj} 4{tzpoj}

(f) Clasificación no caracterizable con los datos obtenidos: 4 niños (1 de 1° y 3 de 2°).

Aunque tanto las niñas como los varones hacen una clasificación coherente, hay ciertas diferencias a favor de las niñas (ver: **Distribución de porcentajes según la categorización de los niños por grado y sexo**). De las 23 niñas de la muestra 78% (18/23) se ubica dentro de las tres primeras categorías, es decir, hacen una clasificación correcta o utilizan de manera sistemática un criterio a lo largo de su clasificación. Por el contrario, el porcentaje de varones que se ubica en las tres primeras categorías es menor al 55% (15/27). Es notable, además, que sean niñas de 1° grado –y no varones– las que logran una clasificación correcta de inmediato. Más aún: los que inician de manera coherente pero no logran perseverar en ella a través de todas las tarjetas (categoría c) son únicamente varones de 1° grado (ninguna niña en ese grupo).

Distribución de porcentajes según la categorización de los niños por grado y sexo

(**a**) Correcta de inmediato, (**b**) Criterio cuantitativo puro, (**c**) Criterio cualitativo puro, (**d**) Oscilación entre criterios cuantitativos y cualitativos, (**e**) Inicio cuantitativo o cualitativo, (**f**) Inconsistentes.

c/°	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	Total
Niñas 1°	4% 2/50	14% 7/50	0	4% 2/50	0	0	22% 11/50
Niños 1°	0	10% 5/50	10% 1/50	2% 1/50	12% 6/50	2% 1/50	28% 14/50
Niñas 2°	8% 4/50	4% 2/50	6% 3/50	4% 2/50	0	2% 1/50	24% 12/50
Niños 2°	10% 5/50	4% 2/50	4% 2/50	4% 2/50	0	4% 2/50	26% 13/50
Total	22% 11/50	32% 16/50	14% 7/50	14% 7/50	12% 6/50	8% 4/50	100% 50/50

Conclusiones

Analizados a nivel individual, el tipo de coherencia clasificatoria que logran los niños en la situación II es mayor que en la situación I. Más de la mitad de los niños (33/50, o sea el 66%) hacen una clasificación enteramente coherente, basándose en criterios cuantitativos o cualitativos.

Los 22 niños que hacen una clasificación "incorrecta" pero enteramente coherente (grupos **b** y **c**) son particularmente interesantes. Ellos trabajan sobre los dos grandes ejes de reflexión que organizan la conceptualización inicial de la escritura de cualquier niño, cualquiera sea su lengua. El poner de manifiesto que lo escrito en las tarjetas estaba en las dos lenguas con las cuales tienen contacto, parece favorecer la manifestación de sus capacidades intelectuales.

Esto puede tener consecuencias pedagógicas. En lugar de suponer que no pueden hacer distinciones entre lo escrito en tzotzil y lo escrito en español, porque sólo hablan tzotzil o porque no han tenido suficiente contacto con el tzotzil escrito, es mejor suponer que son capaces de pensar sobre las lenguas y sobre las maneras de escribir las diferencias que sin duda perciben y tratan de entender.

Aunque es necesario seguir investigando sobre estos procesos de diferenciación entre dos lengua diferentes, creemos que el análisis de los datos presentados en esta tesis nos abre la posibilidad de mirar y estudiar algunos aspectos de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños bilingües (en particular el de la interpretación de escrituras fuera de contexto) que hasta ahora no habían sido explotados. En lugar de dificultar la tarea, la referencia explícita a las dos lenguas les permitió buscar, en el material presentado, criterios consistentes de diferenciación gráfica.

Uno de los datos que consideramos más relevantes en esta investigación es tener la certeza de que los niños con lo que trabajamos –que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita–, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos lenguas distintas (con las que tienen contacto) utilizando de manera coherente, lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico. El trabajo cognitivo sobre los parámetros de diferenciación cuantitativos y cualitativos parece, por lo tanto, ser esencial para el desarrollo de las hipótesis sobre la escritura en todos los niños, incluidos los tzotziles.

Notas

1. El Programa **Rincones de Lectura** fue creado por la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Surge en 1986 con el objetivo de fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas. En sus inicios fue un proyecto de inserción voluntaria con un sistema de autofinanciamiento basado en la venta de paquetes de libros, actualmente se editan paquetes para todos los grados de educación primaria de las escuelas públicas marginadas de todo el país y su distribución es gratuita. El acervo bibliográfico de este Programa cuenta con aproximadamente 150 materiales escritos en español, destinados a niños y adultos. Los libros, en su mayoría, fueron seleccionados con el propósito de fomentar la lectura por placer y, por esta razón, los títulos contienen muchas ilustraciones y textos accesibles e interesantes para niños y adultos. En el período que corresponde a este trabajo la UPE estaba dirigida por Marta Acevedo, a quien agradecemos el apoyo brindado.
2. El tzotzil es una lengua de la familia maya, cuyas características no podemos exponer aquí.
3. Los niños tienen nombres "oficiales" hispanos porque han sido bautizados.

Bibliografía

Camcán, S. (1990) **Las diferencias cualitativas en los períodos previos a la fonetización de la escritura en el niño** (Tesis DIE 17). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios, et al., (1979) **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. SEP-OEA, México.

Ferreiro, E. (1985) "A representação de linguagem e o processo de alfabetização". En: **Reflexoes sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. y B. Rodríguez (1994) **Las condiciones de alfabetización en el medio rural**. CINVESTAV-DIE-IPN, México.

Freeman, Y. y L. Whitesell (1985) "What preschoolers already know reading". **Development Psychology**, vol. 13, N° 12, 1977, pp. 84-94.

Lavine, L. (1977) "Differentation of letter like forms in pre-reading". **Development Psychology**, vol. 13, N° 12, 1977, pp. 84-94.

Pick, Unze, Brownell (1978) "Young children's knowledge of word structure". **Child Development**, 49, pp.669-680.

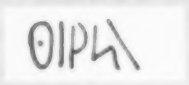
ANEXO 1

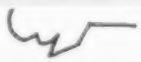
DISEÑO DEL MATERIAL

A) LETRAS

Mayúsculas	Script	Cursiva manuscrita
PATO	Situación	*despacio*
KWYZ	dos	*po*
RA	te	*aaaa*
AAAA	$d+m?	*mmmm*
Aa*a*		

B) GRAFÍAS PRÓXIMAS A LETRAS





C) NÚMEROS: UNO SÓLO Y TRES

4

193

ANEXO 2

PALABRAS ESCRITAS EN ESPAÑOL

fantasma	camote	yema	pato	que
en	la			

PALABRAS ESCRITAS EN TZOTZIL

xjaxomaj	xve'bon	yuxub	tzpoj	sbi
cardar	**asco/nausca**	**cuernos**	**quitar**	**(marca de nombre propio)**
ik'	xa			
viento	**(articulo gramatical)**			

Comentarios de Emilia Ferreiro acerca de la Tesis de Rocío Vargas Ortega

La tesis de Rocío Vargas tiene varias características originales. Ella residió durante un año en San Cristóbal (Chiapas) y trabajó en escuelas de la zona conocida como Los Altos, exactamente el lugar del estallido de la rebelión indígena (el 1° de enero de 1994) que puso el tema indígena en primer lugar de la agenda nacional. En esa región hay tzotziles, tzeltales y tojolabales y otros diez grupos étnicos, con predominio de tzotziles.

Su trabajo de promoción del uso de una notable biblioteca escolar (los Libros del Rincón, de la Secretaría de Educación Pública) la puso en contacto cotidiano con maestros, comunidades, autoridades educativas y los niños mismos. Es en el contexto de promover una relación amistosa con los libros, propiciando la curiosidad y la libre exploración, que Rocío Vargas levantó los datos experimentales que constituyen la segunda parte de su tesis. Con este tipo de población nadie puede tener confiabilidad en datos levantados por un investigador que llega, interroga y se va. Los datos de Rocío Vargas son confiables porque se dio el tiempo y las condiciones necesarias para obtenerlos.

El interés por comprender la evolución de las ideas sobre la escritura de niños indígenas es tanto teórico como práctico. Desde el punto de vista teórico es esencial saber si los niños de comunidades rurales aisladas tienen una evolución similar a los urbanos, a pesar de la ausencia de solicitaciones externas (propias a la existencia de la escritura en el espacio urbano). La respuesta afirmativa a esta pregunta deriva de un trabajo realizado en comunidades rurales hispano-hablantes, que es citado en esta tesis (Ferreiro, Rodríguez y col., 1995). Pero cuando a lo rural se agrega lo indígena estamos, obviamente, frente a otro tipo de situación: estos niños son hablantes de una lengua sin tradición de escritura. No basta con que haya propuestas de alfabetos para su lengua; no basta con que haya algunos grupos de escritores indígenas que tratan

de promover teatro y literatura en esa lengua. Hace falta mucho más para que esa lengua escrita constituya, para los hablantes, una realización natural y un referente obligado.

Las escuelas bilingües de la zona son peculiares: en el mejor de los casos, el tzotzil se acepta como lengua inicial de alfabetización, pero en carácter de "puente" o "pasarela" hacia el español, y la manera de introducir a la alfabetización es de las más tradicionales (letras, sílabas y palabras aisladas, memorización y copia). Pasado este primer momento, todo se escribe en español, aunque la lengua indígena se siga utilizando a nivel oral, porque el bilingüismo de los niños no garantiza comprensión de los contenidos escolares. Los niños de 2° año de primaria que fueron interrogados apenas si sonorizaban, con dificultad, algunas palabras escritas. (Sus edades son difíciles de establecer porque en muchos casos han sido registrados como recién nacidos cuando ya caminaban o corrían.)

Sabemos que un momento muy importante en la evolución conceptual de la escritura es la elaboración de criterios cuantitativos y cualitativos que permiten distinguir, ordenar y clasificar escrituras (además de producirlas). Por esa razón, y porque necesitaba recurrir lo menos posible a las justificaciones orales, Rocío Vargas propuso una tarea de clasificación de tarjetas, inspirada en datos previos bien conocidos. Los datos recogidos con ese material resultaron confusos. Por esa razón propuso una segunda situación, preguntándose esta vez si los niños eran capaces de distinguir entre escrituras en tzotzil y en español (a pesar de no poder leer en ninguna de estas lenguas, y a pesar de la casi inexistencia del tzotzil escrito en el entorno). En esta segunda situación los resultados fueron muy claros y reveladores: muchos niños pudieron hacer clasificaciones coherentes, y todos lo intentaron. El dato más importante se resume en una frase: la utilización de criterios puramente cuantitativos predomina en toda la muestra, pero sobre todo en los niños de 1er. año. 22 niños hicieron clasificaciones no convencionales, pero enteramente coherentes a partir de un único criterio: de ellos, 16 se basaron exclusivamente en consideraciones cuantitativas y apenas 6 en consideraciones exclusivamente cualitativas para decidir cuáles tarjetas estaban escritas en tzotzil (presencia de diacríticos, de letras y combinaciones poco frecuentes en español).

Este dato refuerza notablemente el carácter organizador de los criterios cuantitativos en la psicogénesis de la escritura en el niño.

La tesis de Rocío, conjuntamente con los trabajos que Alejandra Pellicer viene desarrollando (con niños mayas, acerca de la representación de las consonantes glotalizadas) constituyen aportes para elaborar una nueva manera de acercarnos al mundo casi desconocido por la psicolingüística: los niños indígenas, sus conocimientos lingüísticos y el rol del bilingüismo incipiente en el proceso de alfabetización. Todo ello con un claro propósito educativo: contribuir a garantizarles el derecho a una plena alfabetización en ambas lenguas.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviadas a la redacción de la revista (Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).

4. Deben ser remitidas en original y dos copias sin datos del autor. Estos datos deben ser consignados en una hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

5. Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

6. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. Aquellos trabajos que hayan sido aceptados deben ser remitidos obligatoriamente en diskette y en los siguientes programas de P.C.: Word Perfect 5.0/5.1./6.0 o Page Maker 5.0.

7. Las notas y llamadas se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

8. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

10. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de Introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

11. La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.

LIBROS Y REVISTAS

TEXTOS EN CONTEXTO
Los procesos de lectura y escritura

Asociación Internacional de Lectura
Lectura y Vida
Buenos Aires, 1996, 3 tomos

Textos en contexto, la nueva colección de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura** surge como respuesta a las demandas actuales, tan acuciantes y tan diversas, de muchos de los profesionales de la educación de América Latina, provocadas por los importantes cambios que se están llevando a cabo, en distintos países, en el área de la enseñanza de la Lengua en la escuela.

El propósito de esta colección es presentar traducciones de material bibliográfico de relevancia para esclarecer los procesos de comprensión e interpretación de textos. Este esclarecimiento es imprescindible –desde nuestra óptica– para poder construir propuestas didácticas que permitan optimizar las interacciones con los materiales escritos, promover la práctica de la escritura y enriquecer las distintas construcciones de sentido que tienen lugar en el lector cuando va decodificando diferentes tipos de texto.

Textos en contexto resume en su título la intención que nos ha guiado al publicar la colección: queremos enfocar la problemática de la interpretación y la redacción de los textos teniendo en cuenta su contexto de uso. Los textos, como procesos de transacciones entre autores y lectores, cuyo sentido se va construyendo en las prácticas de lectura y escritura.

Los tres primeros tomos, **Los procesos de lectura y escritura 1, 2 y 3**, de la colección a la cual nos estamos refiriendo están dedicados a dilucidar aspectos vinculados con los procesos de lectura y escritura, a través de la presentación de modelos que ponen énfasis en la comprensión y/o en la producción de textos como *proceso transaccional* (**La teoría transaccional de la lectura y escritura** de Louise Rosenblatt), como *proceso interactivo-transaccional* (**La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística** de Kenneth Goodman), como *procesos cognitivos* (**El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración** de Walter Kintsch, **La teoría de la redacción como proceso cognitivo** de Linda Flower y John R. Hayes), como *proceso afectivo actitudinal* (**La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje** de Grover C. Mathewson). Se completa esta primera serie –**Los procesos de lectura y escritura 1, 2 y 3**– con una crítica a los modelos elaborada por Robert J. Tierney: **Los modelos de lectura: disensos y tensiones**.

Estos modelos están incluidos en la edición de 1994 de **Theoretical models and processes of reading**, obra fundamental de la **Asociación Internacional de Lectura** que registra la existencia de diversos enfoques de la lectura y escritura, alienta la discusión productiva y divulga conocimientos de base para el trabajo cotidiano en las aulas. La selección de los modelos incluidos en estos primeros volúmenes tiene mucho de arbitrario; pero, en todo caso se justifica externamente por nuestra intención de traducir y someter al análisis crítico teorías que aparecen con mayor frecuencia en la bibliografía de trabajos producidos en América Latina.

Tal como afirman Robert B. Rudell y Martha Rapp Rudell en la introducción al capítulo que incluye los modelos que hemos seleccionado "es evidente que en estos últimos años se han desarrollado numerosas teorías y modelos que mejoraron nuestra comprensión de los procesos lingüísticos, del contexto social y la cultura, del desarrollo de la lecto-escritura, de la comprensión, de la respuesta ("reacción") del lector y del metaconocimiento. Cada una de estas áreas da vida a un marco conceptual que explica uno o más aspectos de la alfabetización y a un mismo tiempo se conecta con otras áreas. Uno de los objetivos de un modelo es justamente que los nexos entre tales marcos se vuelvan explícitos".

"A medida que se analizan los trabajos sobre los distintos modelos, se debe tener presente que una teoría es la explicación de un fenómeno (tal como el proceso de lectura), mientras que un modelo funciona como metáfora –explicando y representando la teoría– y tal representación con frecuencia describe las interrelaciones entre las distintas variables de la teoría y

puede aun intentar establecer el nexo entre la teoría y la observación. La teoría es por tanto de naturaleza más dinámica que el modelo, pues describe cómo funciona el modelo; el modelo, en cambio, generalmente es estático y representa una instantánea, un momento durante un proceso dinámico."

Al analizar entonces cada una de las teorías y modelos debemos tener presentes estas preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito de la teoría o del modelo?
2. ¿Qué asumimos con respecto al lector en la representación del modelo? ¿Y con respecto al texto? ¿Al medio socio-cultural? ¿Al maestro?
3. ¿A partir de qué datos o investigaciones se gestó y diseñó el modelo?
4. ¿Cómo funciona el modelo? ¿Cómo explica los conceptos interrelacionados y los marcos conceptuales de la teoría?
5. ¿Qué predicciones pueden hacerse desde el modelo? ¿Cómo podrían comprobarse tales predicciones?
6. ¿Es el modelo intrínsecamente congruente al explicar el proceso de lectura y/o escritura?
7. ¿Cuáles son las limitaciones del modelo, dados los objetivos que se han planteado?
8. ¿Cómo influye nuestra propia concepción teórica o nuestro propio modelo de los procesos de lectura y escritura y de su aprendizaje en el modelo que se está examinando?

Estas preguntas permiten desarrollar nuevas perspectivas como así también evaluar cada teoría y modelo en su propósito, premisas, capacidad explicativa, predicciones, congruencia intrínseca y limitaciones.

Los procesos de lectura y escritura, 1, contiene los trabajos de Louise Rosenblatt (**La teoría transaccional de la lectura y escritura**) y de Linda Flower y John R. Hayes **La teoría de la redacción como proceso cognitivo**. El modelo transaccional de Rosenblatt se basa en una perspectiva multidisciplinaria, que incluye historia social y literaria, filosofía, estética, lingüística, psicología, sociología y antropología. Expresa la intención de comprender las respuestas, las reacciones de los lectores a una amplia gama de textos "literarios" y "no literarios". La concepción que Rosenblatt tiene de los acontecimientos de lectura y escritura que ocurren en el continuo estético-eferente ofrece importantes claves respecto de la naturaleza de esa respuesta del lector.

Linda Flower y John R. Hayes examinan el proceso de redacción considerando tres elementos principales: el ambiente de tarea, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de composición. Las interacciones críticas en este modelo ocurren entre las funciones de planificación, traducción y revisión que son controladas por un monitor.

Los procesos de lectura y escritura, 2, incluye los modelos de Kenneth Goodman (**La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística**) y de Walter Kinstch (**El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración**). El modeló de Goodman se basa en una teoría psicolingüística del conocimiento y la comprensión, pero se sustenta en teorías del lenguaje, del conocimiento, de la sociedad y del desarrollo humano más generales. Considera el modo de desarrollar las estrategias y los esquemas especiales del lector para enfrentar con éxito distintos tipos de texto a partir de diferentes propósitos de lectura.

Walter Kintsch representa la construcción del significado, en la etapa inicial, como un proceso de fondo en el cual los significados de las palabras, las proposiciones, inferencias y elaboraciones se producen independientemente del contexto del discurso, pero a medida que se crea una red de elementos interrelacionados, se va activando la integración de esta red a una estructura coherente.

El tomo **3** de **Los procesos de lectura y escritura** está dedicado a los trabajos de Grover C. Mathewson, **La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje**, y a las reflexiones críticas de Robert J. Tierney. El modelo de Mathewson se sustenta decididamente en la psicología social como disciplina básica. El autor destaca la necesidad de orientar la investigación hacia el estudio de las influencias personales, sociales y culturales en el proceso de lectura, en consecuencia su modelo está diseñado para esclarecer los roles de la afectividad y el conocimiento en dicho proceso.

Robert J.Tierney en **Los modelos de lectura: disensos y tensiones** examina los modelos presentados desde una perspectiva multidisciplinaria y ofrece sugerencias para la creación de modelos que contribuyan aun más a comprender los procesos de lectoescritura.

Textos en contexto está dirigida a los especialistas que deseen confrontar sus teorías con producciones teóricas escritas en otras latitudes; a investigadores, lingüistas, pedagogos y formadores de docentes interesados en profundizar sus conocimientos sobre el "lenguaje que se escribe"; a estudiantes universitarios vinculados con las ciencias del lenguaje y de la comunicación; a los estudiantes del magisterio; y a todos los educadores –cualquiera sea el ámbito de desarrollo de su profesión– que estén preocupados por comprender los procesos que tienen lugar en lectores y escritores cuando interactúan con los textos.

M.E.R.

ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

15º Congreso Mundial de Lectura

Asociación Internacional de Lectura
Lectura y Vida
Aique Grupo Editor
Buenos Aires, 1996
173 págs.

Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura y **Aique Grupo Editor**, en un esfuerzo conjunto recogieron en este tomo una parte muy importante de lo mucho que se expuso en el **15º Congreso Mundial de Lectura** que tuvo lugar en Buenos Aires, entre el 19 y el 22 de julio de 1994, en torno del tema: **Contextos socioculturales de la alfabetización**.

Organizado en forma conjunta por la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)** y por su **Representación Latinoamericana**, con sede en Buenos Aires, responsable desde hace 17 años, de la publicación de LECTURA Y VIDA, este congreso, que reunió alrededor de 2300 participantes provenientes de 32 países de las distintas regiones del mundo (siendo digna de mención la numerosa y destacada presencia de educadores latinoamericanos), constituyó, sin lugar a dudas, uno de los hitos de mayor relevancia de la historia de la Asociación, por el nivel académico de las presentaciones incluidas en el programa, la congruencia y el rigor metodológico de los trabajos de investigación y la enorme riqueza de las experiencias allí expuestas. Pero más allá de todo esto, el Congreso se destacó por su poder movilizador y por la trascendencia que alcanzaron sus propuestas, que hoy se están traduciendo en acciones dentro del proceso de transformación educativa que tiene lugar en nuestro país, la Argentina y en varios países de América Latina.

Este volumen, que lleva por título el correspondiente al trabajo de James Moffet **Alfabetización por todos y para todos**, consta de dos partes. La primera contiene las conferencias en inglés (desgrabadas y traducidas) que pronunciaran los oradores principales invitados por la Asociación, todos ellos de renombre internacional, cuyas aportaciones al conocimiento de los procesos de lectura y escritura son de crucial significación para el desarrollo de la alfabetización en diferentes contextos: James Moffet, Frank Smith, Kenneth Goodman, Courtney Cazden, Marie Clay, Donald Graves y Regie Routman.

En la segunda parte se presentan las distintas ponencias que sirvieron de base al **Seminario sobre Formación y Actualización Profesional de los Docentes en Lectura y Escritura** –actividad previa al Congreso–, coordinado por María Eugenia Dubois, que reflejan el fecundo trabajo que se realiza a través del Posgrado de Lectura, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Todos las conferencias aquí incluidas giran en torno de un eje común: una concepción del aprendizaje –y de la enseñanza– como procesos activos a través de los cuales un sujeto –el alumno– va construyendo sus conocimientos acerca de la escritura y del lenguaje escrito, en una interacción constante con otros –los docentes, los padres– en diversos contextos socioculturales. Cada uno de los autores, desde perspectivas distintas y a partir de experiencias diferentes, muestran su preocupación por la formación y actualización de los docentes, factores esenciales para la puesta en marcha de cualquier propuesta de cambio.

Si bien existe un amplio consenso acerca de la importancia fundamental del rol del maestro en el desarrollo de la lecto-escritura –"el mundo depende de los maestros", tal como sostiene Frank Smith– la actuación de estos maestros adquiere características diferenciadas en cada uno de los trabajos de acuerdo con la investigación que los sustenta. Esta actuación va desde las intervenciones pedagógicas más pautadas (sin caer en la enseñanza directa) a una concepción del docente como facilitador de la adquisición de la lengua escrita, cuya tarea fundamental consiste en crear en las salas de clase ambientes alfabetizadores ricos que aseguren a los niños un contacto permanente con el lenguaje escrito, y un uso de ese lenguaje en circunstancias y con propósitos similares a los que tiene la escritura fuera de la escuela. La convicción de que se **aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo** subyace a todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje aquí presentadas, aunque hay notorias diferencias en la manera de apreciar la mediación del docente, diferencias que han de promover, indudablemente, nuevas investigaciones didácticas.

Los textos incluidos en la primera parte, tal como ya lo expresáramos anteriormente, provienen de desgrabaciones traducidas al castellano. **No se trata de las conferencias completas**: la tarea de edición ha consistido en eliminar repeticiones, modismos, acotaciones personales, giros propios de la lengua oral; en modificar estructuras sintácticas de acuerdo con las exigencias de la escritura, en suprimir agradecimientos, anécdotas, digresiones propias de la situación discursiva en la que se insertaron estos textos durante su enunciación.

Los trabajos de la segunda parte son ponencias escritas presentadas al Comité Científico del Congreso, por María Eugenia Dubois, Begoña Tellería, Violeta Romo de Muñoz, Stella Serrano de Moreno, Rubiela

Aguirre de Ramírez, Ana Torija de Bendito y Judith Febres Fajardo, profesoras del Posgrado de Lectura, de la Universidad de Los Andes.

El propósito que ha servido de guía para esta recopilación ha sido el de mostrar cuáles son algunos de los enfoques vigentes en el mundo acerca del aprendizaje de la lecto-escritura y cuáles son algunas de las propuestas de trabajo que se pueden derivar de estos enfoques.

Los maestros y los formadores de maestros pueden abrevar en este manantial de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, para adaptarlas, recrearlas, reconstruirlas en el quehacer cotidiano de sus aulas.

M.E.R.

THE LEXICON IN ACQUISITION.

Eve Clark

Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
306 páginas.

El léxico –el sistema de palabras, morfemas y relaciones sintácticas que, de alguna forma, se codifica en las facultades mentales humanas– es una "ventana crítica" a la estructura de una lengua y su cultura. Este nuevo texto de la Dra. E. Clark, psicolingüista de la Universidad de Stanford, EE.UU., es un reflejo de una agenda de 25 años de investigación en el campo de la psicolingüística, que descansa en el procesamiento de las lenguas naturales, el léxico, y la forma como éste se representa en la mente. Su estudio es, sin duda, un intento por descubrir la forma como los niños usan su emergente conocimiento del lenguaje y el mundo para crear nuevas palabras y descubrir nuevos significados.

Cómo los niños aprenden el vocabulario de su lengua materna debe ser un problema complejo. No sólo necesitan las formas individuales, pronunciación y significados, sino que también, deben aprender a combinar estas unidades en estructuras de mayor longitud; el gran número de rasgos gramaticales, a menudo, parece arbitrario e irregular. Algunas palabras son ambiguas –tienen más de un significado– y un significado puede tener más de una palabra. En forma milagrosa, sin embargo, los niños cubren todo ello en un rápido progreso; aprenden su lengua aparentemente casi sin esfuerzo o actividad intelectual.

Clark presenta sus argumentos en tres partes: 1) una motivación teórica, 2) una demostración experimental citando sus propios trabajos y otros diversos estudios, y 3) un resumen/conclusión que intenta establecer relaciones entre los datos recogidos sobre el proceso de adquisición y los hallazgos de la lingüística teórica. Con una bibliografía de alrededor de 600 fuentes, este texto constituye así una síntesis de la trayectoria científica de la Dra. Clark en el campo de la psicolingüística. El valor real o fortaleza es su perspectiva teórica bien definida, que suministra una sobreabundancia informativa sobre el proceso de adquisición del lenguaje de utilidad para **antropólogos, lingüistas, educadores, psicólogos** y **filósofos**. Su visión sintetizada del lenguaje, la cognición, la representación mental y el proceso de adquisición plantea que las palabras son los elementos más básicos que existen en el lenguaje; los campos semánticos y dominios son las unidades básicas del pensamiento. Debido a que estos aspectos comparten un conjunto de formas/palabras en el ámbito de la relación entre **lenguaje** y **cultura**, éstos también tienen una existencia ontológica propia. Sobre esta base, Clark afirma que los significados son primarios en este sistema donde el lenguaje está a merced del pensamiento y no viceversa (como lo sostiene Sapir-Whorf): aparece primero lo que el hablante quiere decir y posteriormente los medios para hacerlo.

La mente humana, sostiene Clark, posee un tipo de diccionario mental –el **lexicón**– donde se almacenan las palabras del cual los hablantes las extraen en la producción del habla y en el proceso de comprensión. Aquí también se encuentran los significados y la información sintáctica, así como su estructura morfológica, fonológica y modismos; las raíces como los sufijos y prefijos se encuentran probablemente en esta especie de "**diccionario mental**". También se incluyen aquí las llamadas "**relaciones semánticas**" tales como "la parte y el todo" (X es parte de Y "**cola**" : "**perro**"), "inclusión" (X es clase de Y: "**rosa es un tipo de planta**"), o la "**prototipicalidad**" (X es el más representativo de Y o Z, como en "**la loica** es un ave del sur y centro de Chile").

Otra idea que está meridianamente clara en la lectura de este texto es que la adquisición del lenguaje es el proceso por medio del cual delineamos o estructuramos la "forma" de la palabra con su significado. En este sentido la "memoria" está construida para permitir la recuperación, acceso y recuperación de información, Clark postula cinco procesos básicos que usan los niños en este proceso. El principio de "**convención**" de las palabras y sus significados; la sociedad acepta ciertas palabras o forma para un significado determinado. El principio de "**contraste de forma**" donde se postula que si dos palabras difieren

en pronunciación, probablemente tienen significados diferentes. Otro principio es el de la **"transparencia de significados"**, en otras palabras donde las raíces y afijos se conocen, éstas son más fáciles de interpretar y comprender. En el principio de la **"simplicidad de forma"** se plantea que un hablante comprenderá y producirá mejor una nueva palabra si contiene una construcción fonológica simple. El principio de **"productividad"** dice que en la creación de nuevas palabras y significados se usarán las formas morfológicas más productivas (inflexiones, conjugaciones, etc., de mayor frecuencia y regularidad).

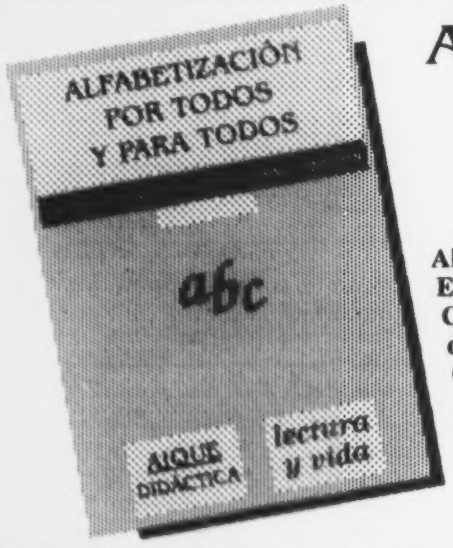
Clark sostiene que usando estos principios se pueden probar algunas predicciones sobre el proceso de adquisición del lenguaje. Mediante el principio de convención, más que crear sus propias formas, los niños imitan el modelo de la lengua de los adultos. Con el principio de transparencia se explica que los niños usarán aquellas formas (afijos) que requieren menos cambios en la raíz antes de usar la forma más compleja. En general, el mayor compromiso de este libro está en formular y probar estas predicciones y evaluar su significación.

La riqueza informativa mayor la encontramos en la segunda parte del libro y radica en las evidencias de otras lenguas donde se sostiene que ocurren procesos similares. En la tercera parte, la sección más provocativa, se examinan algunas implicancias hacia una **teoría psicolingüística** para la adquisición del lenguaje. Se observa que existen paralelos claros entre **universales lingüísticos** y la adquisición. Clark señala que no está claro si los universales lingüísticos existen debido a nuestro conocimiento innato del lenguaje, o a las limitaciones de procesamiento del **cerebro humano**.

También discute, en alguna medida, cómo la gran mayoría de las teorías lingüísticas pueden predecir y explicar errores de "sobregeneralización ("morir" = "morido"; "jugar = "juegar") a medida que los niños descubren y manipulan los paradigmas de su lengua.

Así, cualquier teoría que de cuenta del proceso de adquisición del lenguaje debería explicar también el **desempeño cambiante** del niño en el uso de su lengua y en su cultura, más que pretender explicar una **"competencia estática"**. De esta forma Clark proyecta su posición hacia le desempeño lingüístico en etapas posteriores del desarrollo humáno en la misma línea del desarrollo lingüístico infantil; ello por cuanto los adultos son también **"usuarios"** de una lengua en un contexto siempre cambiante de situaciones culturales y comunicativas. Esperamos en los círculos lingüísticos latinoamericanos, una pronta traducción al español de esta importante obra.

Profesor Omer Silva V.
Universidad Austral de Chile, Valdivia
Universidad de La Frontera, Temuco



ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ (compiladora)

Alfabetización por todos y para todos, *James Moffet*
El mundo depende de los maestros, *Frank Smith*
Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura, *Kenneth S. Goodman*
Cómo determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje, *Courtney Cazden y Marie Clay*
El derecho de escribir para ser libres, *Donald H. Graves*
Aprender y enseñar a leer y escribir: contextos que promueven la lectoescritura en clase, *Regie Routman*
Formación y actualización profesional de los docentes en lectura y escritura, *María Eugenia Dubois, Begoña Tellería, Violeta Romo D. de Muñoz, Stella Serrano de Moreno, Rubiela Aguirre de Ramírez, Ana Torija de Bendito, Judith Febres Fajardo*

AIQUE
Fco. Acuña de Figueroa 352/66
(1180) Capital Federal.
TE: 865-4082

LV
lectura y vida
Lavalle 2116 8º "B"
(1051) Capital Federal
TE. y FAX: 953-3211

INFORMACIONES

SEGUNDAS JORNADAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Los días 11, 12 y 13 de septiembre de 1996 se llevarán a cabo las **Segundas Jornadas de la Lengua Española**, organizadas por la Escuela de Letras de la Universidad del Salvador, en torno al tema **"De las ciencias del lenguaje a la enseñanza de la lengua"**.

Objetivos:

- ▲ debatir los alcances y limitaciones de los nuevos contenidos lingüísticos, y
- ▲ analizar los problemas que conlleva la transposición didáctica de esos contenidos.

Temática:

- ▲ Desarrollo actual de las teorías lingüísticas acerca de:
  - ○ la enunciación (teoría de la lexis);
  - ○ los actos de lenguaje (lingüística pragmática)
  - ○ funcionamiento sintáctico y semántico del texto (lingüística textual).
- ▲ Alcances y limitaciones de la transposición didáctica de las aportaciones de las ciencias del lenguaje.

Dinámica de trabajo: conferencias centrales, paneles y comunicaciones libres

Informes e inscripción:

Universidad del Salvador
Facultad de Historia y Letras
Secretaría Administrativa
Rodríguez Peña 647 PB
Horario: 9 a 13 y 16 a 21hs.
Tel: 371-8346 y Fax: 476-2371

PREMIOS Y SUBVENCIONES DE LA IRA

Todos los años, el programa de premios de la **Asociación Internacional de Lectura** distingue a los trabajos más destacados en las áreas de investigación, didáctica, literatura, cobertura y programación en los medios de comunicación y servicio a los profesionales de la lectura.

La información sobre estos premios aparece en las publicaciones de la IRA: **Journal of Adolescent and Adult Literacy, Reading Research Quarterly, The Reading Teacher, Lectura y Vida y Reading Today**.

Premios al servicio

El premio **William S. Gray Citation of Merit** se otorga a aquellas personas cuya contribución al campo de la lectura haya sobresalido a nivel nacional e internacional. Aquellos que deseen proponer candidatos a este premio deben solicitar los formularios apropiados a: Mary Anne Doyle, University of Connecticut, School of Education, U-33, 249 Glenbrook Road, Storrs, CT 06269-0233, U.S.A. El cierre para la presentación de solicitudes es el **15 de octubre de 1996**.

Periódicamente se otorga el premio **Special Service** a las personas que hayan prestado un servicio notable y excepcional a la Asociación. Las personas que deseen proponer candidatos a este premio deben solicitar el formulario apropiado a Ann McCallum, 1040 Delf Drive, McLean, VA 22101, U.S.A. Las solicitudes completas deben ser enviadas a McCallum antes del **15 de octubre de 1996**.

El premio Local **Council Community Service** distingue a una filial local de la Asociación Internacional de Lectura por su destacado servicio a la comunidad y a la alfabetización. También podrán postularse las filiales nacionales de países donde no hayan consejos locales. Para mayor información, dirigirse por escrito a Betty H. Yarborough, 3008 Ferguson Drive, Portsmouth, VA 23703. U.S.A. Las solicitudes completas deben ser enviadas antes del **15 de noviembre de 1996**.

Premios a la investigación

El premio **Albert J. Harris** consiste en una suma de dinero que se otorga anualmente

para distinguir a un trabajo sobresaliente sobre el diagnóstico de problemas de aprendizaje de la lectoescritura, o la enseñanza a alumnos con dichos problemas. Se podrán presentar trabajos que hayan aparecido en publicaciones profesionales o monografías entre el 1º de junio de 1995 y el 1º de julio de 1996. Estos trabajos podrán ser presentados por sus autores o por cualquier otra persona interesada. Se aceptarán tanto copias extraídas directamente de las publicaciones como reimpresiones. Para obtener información específica sobre los requisitos para la presentación de los trabajos, dirigirse por escrito a Albert J. Harris Award, c/o Research Division, International Reading Association, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las presentaciones deben ser realizadas antes del **15 de octubre de 1996**.

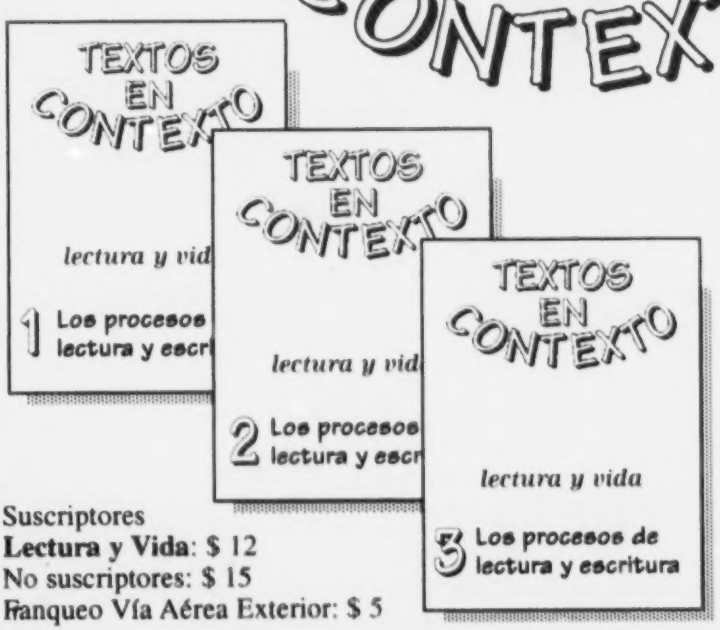
El premio Helen M. Robinson otorga anualmente la suma de 500 dólares a un alumno en las primeras etapas de investigación para su tesis doctoral, en el área de la lectura y la alfabetización.

Los postulantes deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura. Para obtener solicitudes, dirigirse por escrito a Research Division, International Reading Association, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de junio de 1996**.

La Asociación Internacional de Lectura otorga el premio **Reading/Literacy Research Fellowship**, de 1000 dólares, a jóvenes investigadores del área de la lectoescritura que prometen destacarse en el futuro y que residen y trabajan fuera de los Estados Unidos o Canadá. Los interesados deben haber obtenido un doctorado o título equivalente dentro de los últimos 5 años. Para mayor información, dirigirse por escrito a Reading/Literacy Research Fellowship, c/o Research Division, International Reading Association, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de octubre de 1996**.

¡YA APARECIÓ!

TEXTOS EN CONTEXTO



1 • La teoría transaccional de la lectura y la escritura, *Louise M. Rosenblatt*
• La teoría de la redacción como proceso cognitivo, *Linda Flower y John R. Hayes*

2 • La lectura, la escritura y los textos escritos, *Kenneth S. Goodman*
• El rol del conocimiento en la comprensión del discurso, *Walter Kintsch*

3 • La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje, *Grover C. Mathewson*
• Los modelos de lectura, *Robert J. Tierney*

Suscriptores
Lectura y Vida: $ 12
No suscriptores: $ 15
Franqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

LECTURA Y VIDA
45

Premios a los docentes

El premio **Arbuthnot** es un premio de 500 dólares que distingue la labor sobresaliente de profesores terciarios y universitarios de literatura infantil y juvenil. Los candidatos nominados deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura, pertenecer a un instituto de nivel terciario o a una universidad y trabajar en el ámbito de la formación de docentes o de bibliotecarios en el nivel de grado o de posgrado. Para solicitar información específica, dirigirse a Sharon White Williams, Department of Education, Hampton University, Phoenix Hall, Room 304, Hampton, VA 23668, U.S.A. Las solicitudes completas deben presentarse antes del **15 de noviembre de 1996**.

El premio **Eleanor M. Johnson** distingue la labor destacada de maestros de lectura y lengua de la escuela primaria en servicio. Este premio que se da en memoria de Eleanor M. Johnson, fundadora y editora en jefe de **Weekly Reader**, consiste en la entrega de 1000 dólares otorgados por la Weekly Reader Corporation. Los candidatos deben ser miembros de la Asociación, haber ejercido la docencia durante por los menos cinco años y ser propuestos por cuatro personas. Para solicitar información específica, dirigirse por escrito a Eleanor M. Johnson Award, c/o Executive Office, International Reading Association, PO.Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes completas deben ser presentadas antes del **15 de noviembre de 1996**.

El premio **Oustanding Teacher Educator in Reading** se otorga a profesores universitarios y de nivel terciario que dicten clases sobre métodos de lectura u otros temas relacionados con la lectura. Los postulantes deben ser miembros de la Asociación y pertenecer a una universidad o instituto de nivel terciario y dedicarse a la formación de docentes a nivel de grado o posgrado. Para obtener información más específica y solicitudes, dirigirse a Jerry L. Johns, Northern Illinois University, Reading Clinic, 119 Graham, DeKalb, IL 60115, USA.

Las solicitudes completas pueden presentarse hasta el **15 de noviembre de 1996**.

Literatura infantil

El premio **IRA Children's Book** se otorga al primero o segundo libro de autores que tengan un futuro promisorio en el campo de la literatura infantil, en tres categorías: lectores de 4 a 10 años, lectores de 10 a 16 años o más y textos informativos (lectores de 4 a 16 años o más). Se aceptarán libros de cualquier país y en cualquier idioma cuya propiedad intelectual haya sido registrada durante 1996. Los libros en otro idioma que no sea el inglés deben incluir un resumen de una página en inglés y la traducción al inglés de un capítulo que, a criterio del autor, sea el más representativo de la obra. Este premio otorga al ganador la suma de 500 dólares. Las obras deben ser recibidas antes del 1° de diciembre de 1996. Para presentar un libro al comité es requisito enviar 10 copias del mismo a Judith A. Meagher, University of Connecticut, School of Education, 249 Glenbrook Road, Storrs, CT 06268-2064, U.S.A.

El premio **Paul A. Witty Short Story** será otorgado al autor de un cuento original publicado por primera vez en un periódico infantil en el transcurso de 1996. Este premio entrega la suma de 1000 dólares. La obra seleccionada debe servir como ejemplo de tipo de obra literaria que estimula a los niños a leer periódicos infantiles. Para obtener información específica, dirigirse a Debra Gail Herrera, 111 East Conner, Eastland, TX 76448, U.S.A. Las presentaciones completas deberán hacerse hasta el **1° de diciembre de 1996**.

Presentaciones en otros idiomas

Todos los trabajos deberán presentarse dentro de los plazos indicados para cada premio. Si el comité de selección determina que un trabajo en otro idioma que no sea el inglés requiere un análisis más profundo, para el cual sería necesario contar con una traducción parcial o total del mismo, dicho trabajo será tomado en consideración para el año siguiente.

IV CONGRESO LATINO-AMERICANO DE LECTO-ESCRITURA

Del 4 al 7 de agosto de 1997 se realizará en Perú, el **IV Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**, bajo el tema "Hacia el tercer milenio con lectores competentes y productivos". El Congreso tendrá como sede el Centro de Convenciones de la ciudad de Lima.

Recordamos que los anteriores Congresos Latinoamericanos se realizaron el I en Costa Rica en 1984, el II en Buenos Aires en 1989 y el III, también en Buenos Aires, en 1991, constituyéndose en todos los casos, en importantes lugares de encuentro e intercambio

de teorías y experiencias entre educadores y especialistas latinoamericanos del más alto nivel. En esta oportunidad, luego de varios años, el IV Congreso se realizará en Perú, organizado por el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y APELEC, filial peruana de la Asociación Internacional de Lectura. Si bien el Congreso se encuentra en una primera etapa de organización, a medida que nos llegue, iremos dando a conocer mayor información.

Informes:
Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura
Elena Lluch
Santiago de Chile 1228 Apartamento 601
Montevideo, Uruguay
Telefax: 598-2-985736

PRIMER CONGRESO DE PROFESORES DE LITERATURA INFANTIL JUVENIL DE LA PATAGONIA

La Universidad de Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" convoca al V Encuentro y I Congreso de Profesores de Literatura Infantil Juvenil de la Patagonia, bajo el tema es "Literatura e identidad frente al siglo XXI", a realizarse los días 19, 20 y 21 de septiembre de 1996 en Comodoro Rivadavia, Chubut.

Los propósitos de este Congreso son:

- ▲ Favorecer el intercambio de experiencias e investigaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil.
- ▲ Impulsar el debate, la reflexión y la creación permanente entre educadores y escritores de la Región Patagónica.
- ▲ Estimular la formación de los educadores patagónicos, de todos los niveles y ámbitos de trabajo en el campo de la literatura infantil y juvenil.

Se convocan a especialistas, docentes de todos los niveles educativos –en especial de las carreras de formación docente y letras– estudiantes del nivel superior, educadores populares, bibliotecarios, escritores, padres y público en general.

Los ejes temáticos en torno a los cuales se trabajara son los siguientes:

- ❍ Mitos y símbolos en la literatura infantil y juvenil.
- ❍ La literatura infantil y juvenil y el "mundo multimedial".
- ❍ Tiempos y espacios significativos para la lectura y la escritura.

La organización del congreso convoca a especialistas, docentes de todos los niveles educativos, educadores populares, estudiantes del nivel superior, bibliotecarios, escritores, padres y público en general.

Se podrá participar a través de presentación de trabajos: ponencias, relato de experiencias, avances de investigación, videos, periódicos murales. Asimismo, el Congreso prevee la organización de conferencias a cargo de especialistas, paneles, mesas de trabajo, exposiciones y una nutrida agenda cultural.

Para la presentación de trabajos y resúmenes: Los trabajos (original y copia) tendrán 300 palabras como máximo, a doble espacio. Se debe consignar tipo y título del trabajo, nombre y apellido del autor o autores, institución de pertenencia y dirección. Para aquellos particiantes que presentan videos y periódicos remitir resúmenes con las características consignadas anteriormente. Fecha de recepción: hasta el 20 de junio próximo.

Informes e inscripción:
Universidad Nacional de la Patagonia
San Juan Bosco
Secretaría de Extensión Universitaria
Comité Organizador del Congreso
Prof. Susana González y Tamara Macharashvili
Avda. del Libertador 480 Km3
Bº General Mosconi
(9000) Comodoro Rivadavia - Chubut
Tel: 097-550488 Fax: 097-550929

12ª JORNADAS DE LA SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY

Los días 12 y 13 de setiembre de 1996 se realizarán en Montevideo, Uruguay, las **12ª Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay.** En esta oportunidad, el tema convocante es: "Dificultades de aprendizaje al comienzo del siglo XXI".

Las Jornadas tendrán lugar en la Sala 19 de Junio del Banco de la República Oriental del Uruguay. Las actividades se desarrollarán a través de conferencias, mesas redondas, talleres con la participación de renombrados especialistas nacionales y extranjeros. Entre quienes ya han confirmado su particiación se encuentran Barbara J. Walker, Universidad de Montana, Billings, Estados Unidos y Ruth Sáez Vega, Doctora en Lectura y Escritura, Universidad de Puerto Rico.

Informes e inscripción:
Sociedad de Dislexia del Uruguay
Colonia 1243 7º, escr. 19 y 20.
Montevideo, Uruguay
Teléfono (598-2) 93 29 4

Libros recomendados para niños y adolescentes

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

De 5 a 8 años

Altamirano, Francisca: **Elisa y Palín**. Ilustraciones: Francisca Altamirano. México: Trillas, 12 págs., 1986. (relato)

Balcells, Jacqueline: **El jardín del terremoto**. Ilustraciones: Ximena Vergara y Paulina Lagos. Santiago de Chile: Salo, Colección Cuentos ecológicos, s/n, 1991. (cuento)

Montes, Graciela: **Venancio vuela bajito**. Ilustraciones: Gustavo Roldán. Buenos Aires: A-Z, Serie del boleto, s/n, 1994. (cuento)

Zuliani, Fausto: **Cururú**. Ilustraciones: Gustavo Macri. Buenos Aires: Actilibro, Colección Barquito de papel, s/n, s/f. (relato)

De 7 a 10 años

Calvimontes, Velia: **Babirusa te cuenta de cómo...?**. Ilustraciones: Ximena Claure. S. G. Cochabamba, Bolivia: Colorgraf Rodríguez, 39 págs., 1995. (cuentos)

Sempé-Groscinny: **Las vacaciones del pequeño Nicolás**. Traducción: Esther Benitez. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 150 págs., 1987 (cuentos novelados)

Vallverdú, Joseph: **Marta y Miguel**. Ilustraciones: Eulalia Sariola. Traducción: María Eugenia Rincón. Barcelona: Argos Vergara, Colección El dragón rojo, 24 págs., 1982. (cuento)

Williams, Margery: **El conejo de felpa**. Ilustraciones: Adriana Lew Alexander. Traducción: María S. Cristoff. Buenos Aires: Sudamericana, Primera Sudamericana, Colección Plan Flauta, 59 págs., 1994. (novela corta)

De 9 a 12 años

Alonso, Dora: **El valle de la Pájara Pinta**. Ilustraciones: Cristina Pérez Navarro. Buenos Aires: Santillana-Alfaguara, Colección Juvenil, 94 págs., 1990. (novela)

Barnet, Miguel: **Akeké y la Julia**. Ilustraciones: Enrique Martínez. La Habana: Gente Nueva, 105 págs., 1989. (fábulas afro-cubanas)

Ende, Michel: **El secreto de Lena**. Ilustraciones: Indra Čapek. Madrid: S M, 124 págs., 1992. (novela)

Montes, Graciela: **Cuentos de maravillas**. Ilustraciones: Maia Miller. Secretaría de Cultura de la Nación, ECA, Ceal, Buenos Aires: Colección Cuentos del país, 57 págs., 1993. (cuentos)

De 11 a 14 años

Birmajer, Marcelo: **Un crimen secundario**. Historietas de Rafael Segura. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 102 págs., 1992. (novela)

Sorrentino, Fernando: **Historias de María Sapa y Fortunato**. Ilustraciones: Héctor A. Borlasca. Buenos Aires: Sudamericana, Primera Sudamericana, 67 págs, 1995. (cuentos)

Suez, Perla: **El árbol de los flecos**. Ilustraciones: María Rojas. Buenos Aires: Sudamericana, Primera Sudamericana, Colección Plan Flauta, 54 págs., 1995. (cuentos)

Valentino, Esteban: **Mañana tiene nombre**. Ilustraciones: Christian Montenegro. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Colección Letra Negra, 59 págs., 1994. (novela)

Adolescentes

Accame, Jorge: **El mejor tema de los 70**. Buenos Aires: Sudamericana, Primera Sudamericana, 59 págs., 1995. (dos cuentos)

Arias, Abelardo: **Álamos talados**. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Sudamericana Joven Novela, 264 págs. (novela)

Jesualdo: **El garañón blanco**. Buenos Aires: Losada, Colección Novelistas de nuestra época, 149 págs, 1971 (novela)

Martín Vigil, José Luis: **Habla mi viejo**. Madrid: S. M., Colección Gran Angular, 161 págs, 1991 (novela)

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual: U$S 19.

Cuota de afiliación institucional: U$S 41.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

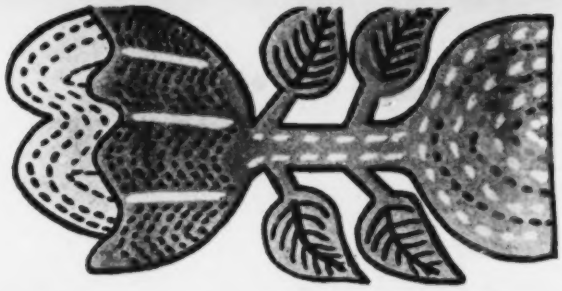
Recargo por correo vía aérea: US$ 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

- La comprensión lectora:
  algunas reflexiones sobre su evaluación
- Los primeros encuentros con la literatura
- Sujetos, saberes y textos
  en la enseñanza de la literatura
- El inicio de la alfabetización
  en niños tzotziles
- Libros y revistas
- Informaciones
- Literatura infantil y juvenil

lectura y vida

AÑO 17
Septiembre 1996
3



El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

JORNADAS REGIONALES DE LECTURA Y VIDA

29 al 31 de mayo de 1997

Informes e inscripción:

lectura y vida

Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Capital Federal
Argentina

Tel. (541) 953-3211
Fax (541) 951-7508

Revista Latinoamericana de Lectura
Año XVII - Número 3 - Setiembre 1996

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
María Elvira de Alonso (Colombia)
Berta P. de Braslavksy (Argentina)
Irma Camargo de Ambia (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S19
Resto del mundo:
Socio individual: U$S38
Instituciones: U$S41

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual Nº 665.219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.
ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO
CONCESIÓN Nº 1564

sumario

Editorial

¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?

Dominio lector conseguido en alumnos de 5 años

Conocimiento ortográfico y procesamiento de texto

Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura

Libros y revistas

Informaciones

4

Esmeralda Matute y Fernando Leal (México)

Construcción de una escala de coherencia, que toma en consideración diversos criterios sintácticos y pragmáticos, elaborada a partir del análisis de las recuperaciones escritas de un cuento producidas por niños de 2° a 6° grado de la escuela primaria. 5

María Paz Lebrero (España)

Estudio destinado a conocer los diferentes niveles de adquisición y dominio alcanzados por alumnos del nivel inicial en lo referente a lectura global, discriminación de palabras con soporte visual y de fonemas/grafemas, escritura de palabras, lectura y escritura de frases y lectura interpretativa de textos escritos. 17

Jorge Vaca U. (México)

Análisis de "desaciertos" de lectura producidos por lectores "principiantes" que se relacionan con la falta de procesamiento de aspectos ortográficos, que cumplen con la función de delimitar unidades significativas, tales como los espacios entre palabras y algunos grupos puntuacionales. 23

Adelina Arellano-Osuna (Venezuela)

Sugerencias pedagógicas e ideas para la evaluación del aprendizaje bilingüe en contextos socioeducativos, ubicadas en el marco de la filosofía del Lenguaje Integral y de los principios del aprendizaje formulados por Vygotsky. 33

45

46

EDITORIAL

La **Asociación Internacional de Lectura**, ya desde el momento mismo de su conformación, convocó a profesionales de la educación de todo el mundo a trabajar, en forma conjunta, con el propósito de mejorar la calidad de la alfabetización y hacer participar de los beneficios de la lectura y escritura a sectores cada vez más amplios de la sociedad, fundamentalmente a los sectores marginados. Esta convocatoria se ha venido renovando a lo largo de 42 años, durante los cuales la Asociación y sus filiales han llevado a cabo distintas acciones entre las que se incluyen, de manera prioritaria, las acciones orientadas al desarrollo profesional de los docentes en el área que nos ocupa.

Dentro de ese marco, **Lectura y Vida** ha cumplido, en sus 17 años de vida, un rol importante creando espacios para la divulgación, la reflexión y la discusión de distintos enfoques y nuevas perspectivas acerca de la lectura y escritura y de su enseñanza en diferentes contextos. La labor de la revista siempre ha estado acompañada por otras iniciativas, tendientes todas ellas a esa creación de espacios a los que tantas veces hemos hecho referencia: seminarios, congresos, cursos...otras publicaciones.

En esta oportunidad, nos interesa llamar la atención de nuestros lectores hacia las tareas que hemos realizado, recientemente, en el afán de acercarnos un poco más al logro de los objetivos propuestos:

En julio tuvo lugar el cuarto y último encuentro del **Curso de Especialización en Lectura y Escritura**, que iniciáramos en julio del año pasado, no con el fin de sustituir una determinada concepción teórico-metodológica por otra, sino para construir —conjuntamente, con los 150 participantes que, con muchísimo esfuerzo, vinieron desde distintos lugares del país y de Uruguay— una base conceptual desde la cual reflexionar, sistematizar, innovar y socializar el trabajo docente promoviendo el desarrollo de procesos de indagación e investigación sobre la propia práctica. Esta tarea sólo pudo llevarse a cabo gracias a la valiosísima colaboración de las profesoras que tuvieron a cargo las distintas áreas de contenido —Ana María Kaufman, Marta Marín y Manuela Voloj—; al trabajo de la coordinadora, María Elena de De Vincenzi; y a los aportes de singular relevancia de las profesoras invitadas por **Lectura y Vida**: María Eugenia Dubois (de la Universidad de Los Andes, Venezuela) e Isabel Solé, (de la Universidad de Barcelona, España).

Ahora esos 150 participantes están trabajando activamente en el desarrollo de distintos proyectos de investigación, muchos de los cuales van a constituir el núcleo central de discusión de nuestra próxima reunión de trabajo, el **Encuentro Regional de Lectura y Vida**, a realizarse del 29 al 31 de mayo del año próximo, al cual convocamos a todos los docentes interesados en compartir estas experiencias. Creemos que es muy importante permitir un encuentro de los participantes del curso con los numerosos lectores de la revista para continuar **construyendo**. Y en ese encuentro también estarán presentes los trabajos realizados por nuestros colegas de la **Red Latinoamericana de Alfabetización.**

En nuestro afán por dar a conocer las producciones de otras latitudes, especialmente en lo que se refiere a teorías vigentes en lecto-escritura, publicamos las traducciones de trabajos de Rosenblatt, Flower y Hayes, Goodman, Kintsch, Mathewson y Tierney referidos a los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la adquisición de la lengua escrita. Estos trabajos integran una nueva serie —**Textos en contexto**—, cuyos primeros tomos están dedicados especialmente a explicar los procesos de lectura y escritura.

También en estos meses hemos podido cumplir con lo prometido a los asistentes al **15° Congreso Mundial de Lectura de IRA**: la coedición con **Aique Grupo Editor**, que contiene las conferencias centrales de ese Congreso, ya fue publicada bajo un título que subraya el compromiso fundacional de la Asociación: **Alfabetización por todos y para todos.**

MER

¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?

Esmeralda Matute[1]
Fernando Leal

Esmeralda Matute[2] es Doctora en Neuropsicología y Neurolingüística; Fernando Leal[3] es Doctor en Filosofía y Lingüística y ambos son profesores investigadores de la Universidad de Guadalajara, México.

Aun cuando la enseñanza de la escritura es un objetivo primordial de la currícula de la escuela primaria y es un medio altamente utilizado para medir los logros en otras materias (historia, geografía, etc.) adquiriendo de esta manera un valor esencial para el éxito escolar, la estructura de un texto escrito por niños está lejos de ser comprendida, ya que poco se ha reflexionado acerca de las características que debe tener el texto para que resulte coherente y logre así transmitir un mensaje. En este trabajo propondremos una serie de criterios para evaluar la coherencia. Sin embargo, cabe decir que si bien se han hecho estudios, propuesto teorías e incluso sugerido medidas de la coherencia en textos escritos por adultos (p.e., Halliday y Hasan, 1976), tales estudios no son fácilmente aplicables a las producciones infantiles, ya que éstas son siempre inevitablemente cortas, y no es dable descartar la posibilidad de que la coherencia de textos más extensos tenga propiedades parcialmente diferentes de los criterios que aquí propondremos.

El concepto lingüístico de coherencia

Antes que nada, conviene dejar claros los límites de este trabajo: examinamos textos narrativos. Existen otros géneros y aunque en todos los casos podemos hablar de coherencia, no necesariamente tendremos los mismos requerimientos para producir, p. e., un texto descriptivo que un cuento. De ninguna manera pensamos que es posible generalizar, sin más, a todo tipo de texto lo que en adelante diremos sobre la coherencia de un texto narrativo.

Para poder escribir una narración, el niño debe enfrentarse a problemas en dos diferentes niveles, el **nivel de la expresión** y el **nivel del contenido**: la misma "historia" se puede contar de diferentes maneras. P.e., el niño debe manejar una correcta **secuencialización** tanto en el uso adecuado del subsistema tiempo-aspecto-modo de la lengua, como en el ordenamiento apropiado de los episodios que componen su narración, es decir, tiene que prestar atención, por una parte, a los detalles lingüísticos propiamente dichos y, por la otra, al contenido. El manejo de ambos niveles ha dividido incluso las posturas de enfoques enteros, habiendo unos que le dan mayor peso a un nivel que a otro: las propuestas asociadas con conceptos tales como "cohesión" y "conexidad" se abocan a la expresión, mientras que los cognitivistas que hablan de *story grammars* (unidades narrativas), "guiones", "modelos" y otros constructos similares favorecen el nivel del contenido.

Se distinguen entonces, en el nivel de la expresión, los conceptos de cohesión y conexidad. Para escribir coherentemente, un niño requiere manejar la función referencial y los fenómenos sintácticos relacionados con ésta, es decir lo que se llama más propiamente la **cohesión** del texto (Halliday y Hasan, 1976); pero esto no es suficiente para dar cuenta de la coherencia, ya que una narración puede ser tan absurda que haya que declararla incoherente, aunque no se le pueda reprochar nada desde el punto de vista de la cohesión sintáctica. Por otra parte, el niño tiene que manejar la **conexidad**, la cual tiene más que ver con lo que podríamos llamar la racionalidad de un texto, es decir, aquellas características que nos permiten recobrar las estructuras temporales, causales y motivacionales de las acciones y eventos narrados, mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios. De esa manera, aunque la conexidad depende de la cohesión referencial, va más allá de ella. Es, podría decirse, como un segundo paso hacia la coherencia (o si se prefiere, un nivel superior de coherencia); pero tampoco constituye un criterio suficiente. En efecto, el asunto no es cuántas conjunciones tiene un texto, sino qué tan bien se las usa para construir una "historia".

Esto nos lleva al concepto de "historidad" (en qué medida un texto contiene o expresa una "historia"). No hay criterios "duros" de **carácter sintáctico** para decidir cuándo dos textos cuentan la misma "historia". Con otras palabras, el concepto de "historia" (o mejor de "historidad") no pertenece a la sintaxis (Wilensky et al., 1983). Testimonio claro de ello es el hecho, al que se aludió antes, de que a veces podemos discernir una "historia" en un texto que carece de cohesión sintáctica (un texto que es, p.e., referencialmente confuso).

Un primer acercamiento al concepto de "historidad", que va más allá del criterio sintáctico de cohesión y conexidad, se vincula con lo que se ha denominado la **pragmática** de un texto narrativo. Una buena "historia" (una con un alto grado de "historidad") es un texto pragmáticamente complejo: un texto que, en primer lugar, es capaz de construir, interrumpir y reconstruir la referencia al tópico o si se prefiere a los "personajes" (Givón, 1983). Una "historia" normal tiene, por lo menos, cierto grado de complejidad, con dos o más participantes en interacción: un texto que aspira a cierta coherencia será siempre un texto que narre una "historia" normal en este sentido[4]. Por otro lado, la complejidad pragmática presenta dificultades sintácticas a quien pretenda escribir una "historia": los recursos gramaticales deben ser seleccionados y combinados de acuerdo con los meandros pragmáticos de la "historia" a narrar. Una narración pragmáticamente interesante pero carente de cohesión sintáctica no logrará alcanzar aquello que llamamos coherencia.

Una parte integral de la pragmática es la presentación de los participantes (la definición o introducción de los tópicos). Esto nos lleva a través de los enfoques cognitivos (*story grammars*, guiones, etc.) al análisis más antiguo del género narrativo, la retórica griega antigua. De acuerdo con ella, toda narración coherente y replicable (recuperable) debe tener principio, mi-

tad y fin. El principio tiene que ver, usualmente, con la puesta en escena, la descripción del lugar y del tiempo en que van a ocurrir los acontecimientos por narrar así como la presentación de los personajes de la "historia"[5]. La mitad, el corazón de la narración, es una cadena de "episodios" que desarrollan (o mejor dicho, enrollan) las acciones principales. Dicha cadena es más o menos compleja y produce un "nudo" o "crisis" que no se resuelve sino con el fin de la narración.

Esta estructura clásica, conocida desde hace más de dos milenios y medio, constituye el último criterio de la "historidad". En este nivel, que es probablemente el primero que ve un observador *amateur*, es posible clasificar algunas de las narraciones de los niños como incoherentes debido a que no presentan la estructura clásica completa. Esto nos lleva a preguntarnos hasta qué punto un texto que **resume** una "historia" puede todavía llamarse **narrativo**. Este es el problema de la síntesis como estrategia discursiva, y es inevitable a la hora de enfrentar los textos cortos que producen los niños (lo cual vale también para la lengua hablada).

La investigación sobre la que está basada este trabajo tiene el propósito expreso de mostrar si el niño que asiste a la primaria regular es capaz de cumplir con los criterios de cohesión, conexidad, complejidad pragmática y "completitud"relativa o redondez retórica y llegar a producir textos con coherencia.

Método

Sujetos

Se seleccionaron al azar 60 niños (21 niñas y 39 varones) sin antecedentes de problemas escolares, de escuelas urbanas de 2° a 6° grado de primaria, 12 de cada grado escolar. El rango de edad es de 7 a 12 años.

Procedimiento

Para analizar la coherencia de un texto producido por ellos, se le leyó el mismo cuento corto (262 palabras) a cada niño de manera individual, en voz alta. Inmediatamente después se les pidió que escribieran el cuento con sus propias palabras. El trabajo se realizó en una sesión individual con cada niño. A través de un análisis lingüístico que tomara en consideración los criterios antes mencionados, se calificó el nivel de coherencia alcanzado en cada texto producido; la calificación fue realizada por cada uno de los autores por separado y, posteriormente, se confrontaron los resultados obtenidos por ambos.

Análisis de la coherencia

Se utilizó el cuento de "Bolita de nieve" (ver **Anexo**) en una tarea de recuperación escrita. Se prefirió ese tipo de tarea y no otra (p.e. la narración libre o la narración a partir de una ilustración o dibujos animados) porque se consideró que era la manera más confiable para comparar los textos producidos. Se trata, en efecto, de que los niños "recuperen" la misma historia. El concepto de "recuperación" que se utiliza en este contexto está relacionado con el de "inteligibilidad", propuesto en algunos estudios sobre conexidad; pero el primero nos parece más operacional y más directamente aplicable al estudio de la coherencia de textos infantiles[6]. Como se trata de la misma "historia", es posible comparar la coherencia.

Ahora bien, no nos parece una buena idea dividir los textos en dos clases, los coherentes y los incoherentes. Este tipo de división es muy poco informativa. En vez de una dicotomía, proponemos aquí una escala que va de los textos absolutamente incoherentes (**Clase 1**) hasta llegar a los más logradamente coherentes (**Clase 6**), pasando por no menos de cuatro clases intermedias, ordenadas de menor a mayor coherencia (**Cuadro 1**). A continuación explicaremos cómo se obtuvo esa escala y la ilustraremos con textos particulares.

La escala de coherencia

Observamos una tendencia general a una gran economía en los recursos sintácticos: si la continuidad del tópico (referente) o el cambio de referente se pueden lograr sin el uso de sintagmas, es decir, basándose en la pura concordancia verbal, esto es lo que se tiende a hacer. Dado que los personajes son dos en singular (el cordero y el lobo) y uno en plural (los amigos

del cordero), esta estrategia es muy apropiada siempre y cuando los cambios de referente se produzcan cuando un personaje en singular y uno en plural están contiguos, **lo cual ocurre en la mayoría de los casos en la historia original**[7]. El único momento donde las cosas se ponen sintácticamente difíciles (el pasaje crítico o zona de "turbulencia" referencial) y la simple oposición de número no es suficiente, ocurre en el cuento cuando interactúan el cordero y el lobo[8]. El examen de los textos infantiles mostró que éste era, en efecto, el escollo principal, y que en muchos casos el niño fracasaba al resolver el problema sintáctico en cuestión o bien simplificaba el texto a fin de evitar el problema. Esa simplificación toma la forma de una predicación serial no muy diferente de la que es usual en algunas lenguas de Nueva Guinea y Africa[9].

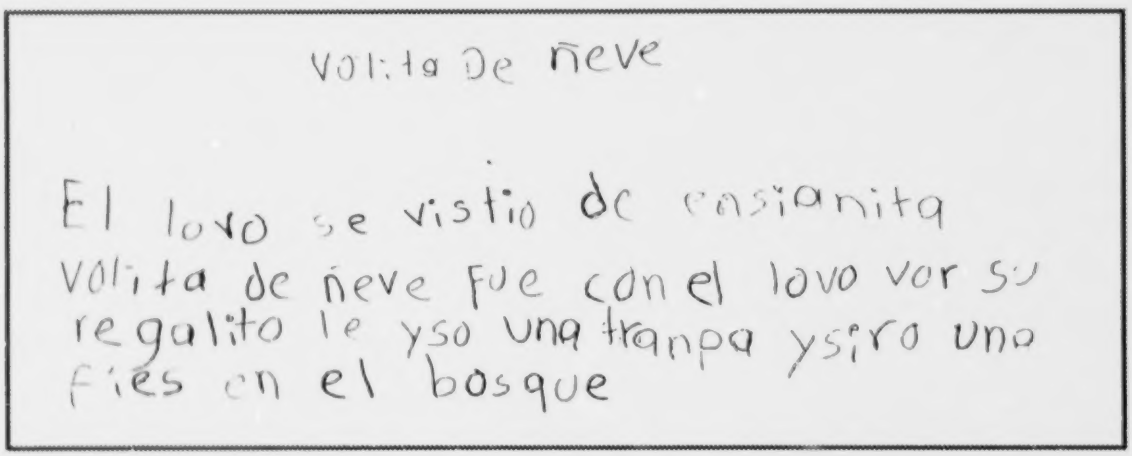
Como se dijo antes, se obtuvieron seis clases ordenadas de menor a mayor coherencia. Dado que trataremos de mostrar más adelante que los resultados de este estudio sugieren que a mayor edad o grado escolar va a haber mayor coherencia en los textos producidos, en lo que sigue nos proponemos ejemplificar cada una de las seis clases mediante textos escritos por niños escogidos de entre los más pequeños. De esa manera el lector no podrá pensar que estamos prejuzgando a favor de nuestra tesis. Antes bien, somos conscientes de que algunos niños pequeños son capaces de escribir textos coherentes; pero pensamos que los casos aislados no prueban nada y que es necesaria la comparación de un grupo más o menos grande, como el que este estudio examina[10] **(Cuadro 1)**.

Clase 1:	Falta de conexidad sintáctica
Clase 2:	"Incompletitud"
Clase 3:	Estrategia sintética
Clase 4:	Complejidad pragmática a costa de conexidad sintáctica
Clase 5:	Conexidad sintáctica con simplificación pragmática
Clase 6:	Complejidad pragmática con conexidad sintáctica

La **Clase 1** comprende todos aquellos textos profundamente incoherentes al nivel de la sintaxis. Un buen ejemplo es el texto siguiente:

volita de ñeve

El lovo se vistió de ensianita volita de ñeve fue con el lovo vor su regalito le yso una tranpa ysiro una fies[ta] en el bosque **(Martha, 8 años, 2° de primaria)**.



La falta de coherencia de este texto se debe, sin duda, fundamentalmente, a la sintaxis. Falta cohesión tanto en la tercera oración (*le yso una tranpa* no contiene ningún mecanismo de cambio de referente, por lo que parecería aplicarse al sintagma nominal *volita de ñeve* en vez de al sintagma nominal *el lovo*); como en la cuarta (*ysiro una fies en el bosque* parece aplicarse falsamente a ambos sintagmas nominales). Además, ninguna de las cuatro oraciones está conectada con la oración contigua. Podría decirse asimismo que no se logra siquiera construir el comienzo de una historia presentando los personajes y situándolos en algún lugar (obsérvese que el sintagma nominal *el bosque* no aparece sino al final del texto, cuando ya es quizá demasiado tarde). Pero lo importante es que la "incompletitud" radical de este texto y su pobreza

BEST COPY AVAILABLE

pragmática derivan del manejo insuficiente de los recursos gramaticales.

La **Clase 2** comprende todos aquellos textos que, aunque no carecen de cohesión sintáctica, son radicalmente incompletos; por lo mismo son pragmáticamente pobres, pero su pobreza está en función de aquella "incompletitud" básica. Así el texto siguiente:

Bolita de nieve

era un corderito tenía muchos amigos el Benado el conejo y que el lobo no quería acer su amigo un dia se disfraso de anciano y le dijo vamos a mi cueva tengo una sorpresa para ti entonces Bolita de nieve le dijo Bamos le dijo para que no te tropieces con las piedras con esas gafos (**Saúl, 9 años, 3° de primaria**).

Bolita de nieve

era un corderito tenia muchos amigos el Benado el conejo y que el lobo no queria acer Su amigo un dia se disfraso de anciano x le dijo vamos ami cueva tengo una sorpreso para ti entonces Bolita de nieve le dijo Bamos le dijo para que no te-tropieces con las piedra con esas Gafos.

Este es uno de los pocos textos infantiles obtenidos que tiene una especie de título; obsérvese, sin embargo, que el título sirve también de primer sintagma del texto: es el sujeto no repetido en la primera oración. No podemos hablar en ningún momento de falta de cohesión sintáctica: incluso el problema referencial más crítico –la interacción del cordero y el lobo– es resuelto de manera apropiada. De esa manera, si el texto se puede calificar como incoherente, es solamente porque está incompleto y no termina de contar ninguna "historia".

La **Clase 3** comprende todos aquellos textos que abandonan la pretensión de narratividad a cambio de una estrategia sintética: resumen la "historia" en vez de contarla[11]. Considérese el siguiente ejemplo:

> Bolita de nieve te[nía] muchos amigos en el vosque solo que uno no lo queria era el lobo un dia se disfraso de ansiano y *le iso una trampa a bolita de nieve pero sus amigos lo salvaron* y isieron una fiesta en el bosque (**Mario, 8 años, 2° de primaria**).

Bolita de nieve te muchos amigos en el vosque
Solo que vno no lo queria era el lobo un día
se disfraso de ansiano y le iso vna trampa a
bolita de nieve pero sus amigos lo salvaron
y isieron vna fiesta en el bosque

La síntesis global conseguida en esta historia depende de dos oraciones que realizan síntesis locales, señaladas en el texto con cursivas. Dichas oraciones resumen una serie compleja de acciones que constituyen el meollo de la trama del cuento. Por otra parte, es imposible saber si el resumen que se ofrece de la historia original oculta una incapacidad narrativa o tiene alguna otra causa[12].

La Clase 4 comprende todos aquellos textos que respetan la complejidad pragmática de la "historia", pero sólo a costa de cierta pérdida de la cohesión sintáctica. Eso ocurre, p.e., con este texto:

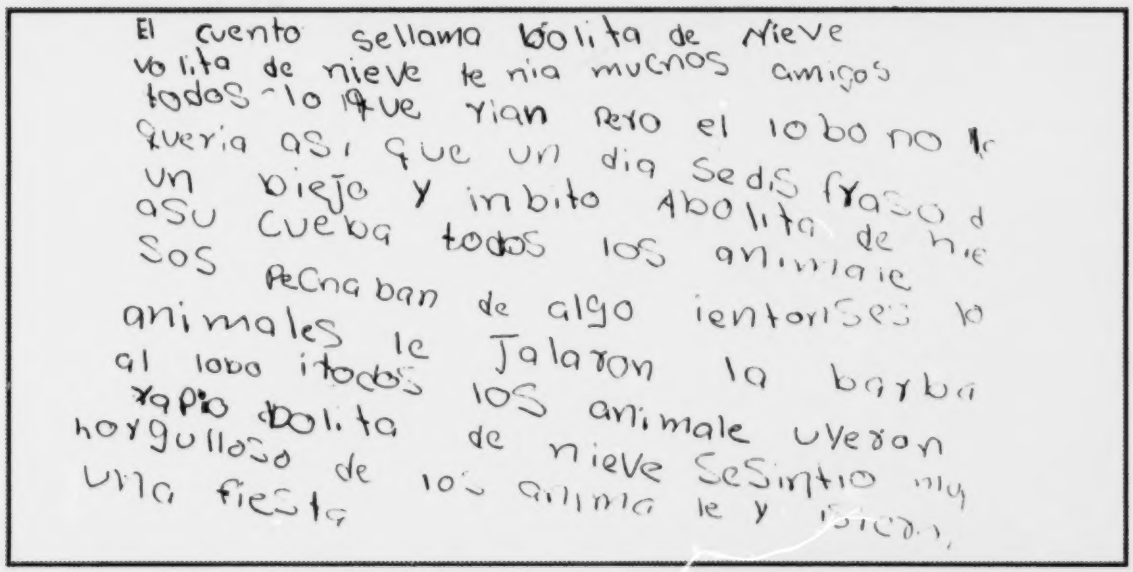
> de que volita de nieve era un corderito y se iso amigos de tos los animales pero el lobo no quiso ver su amigo un dia el lobo se vistio de anciano y le dijo que el tenia un regalo *y fue a la cuva con el anciano* pero los animales precintian algo los animales se diero prisa para ir con bolita de nive y todos los animales atacaron y le quiron la varva y el corderito quedo muy agradecido bolita de nive (**Leonardo, 9 años, 3° de primaria**).

de que volita de nieve era un corderito
y se iso amigos de tos los animales
pero el lobo no quiso ser su amigo
un dia el lobo se vistio de anciano
y le dijo que el tenia un regalo y
fue a la cova con el anciano pero
los animales precintian algo
los animales se diero prisa para ir
con bolita de nive y todos los
animales atacaron y le quiron la varva
y el corderito quedo muy agradecido
bolita de nive

La oración en cursiva presenta un error sintáctico en el pasaje crítico de la narración. No se realiza el cambio de referente (tópico), cambio necesario en ese momento, de manera que, interpretado literalmente, es el lobo vestido de anciano –y no el cordero– el que se va a la cueva con el anciano.

La **Clase 5** comprende todos aquellos textos que logran cohesión sintáctica, pero sacrificando la complejidad pragmática, o sea simplificando la "historia" dentro de límites aceptables (si traspasaran esos límites, tendríamos la estrategia sintética). Tal es el caso del siguiente texto:

> El cuento se llama bolita de Nieve volita de nieve tenia muchos amigos todos lo querian pero el lobo no lo queria asi que *un dia se disfraso de un biejo y imbito a bolita de nieve a su cueba* todos los animale sospechaban de algo y entonses los animales le jalaron la barba al lobo y todos los animales uyeron rapio bolita de nive se sintio muy horgulloso de los animale y isieron una fiesta (**Patricia, 8 años, 2° de primaria**).



El autor de este texto **evita** el mismo pasaje crítico que el autor del texto anterior no logró formular de manera sintácticamente coherente: lo evita mediante una estrategia sintética local (oración en cursiva). Esta síntesis no altera excesivamente la narratividad del texto[13].

La **Clase 6** comprende todos aquellos textos que respetan la complejidad pragmática, manteniendo la cohesión sintáctica y de esa manera logran la máxima coherencia y sofisticación narrativa. Un buen ejemplo de ello es el texto que sigue:

> "Bolita de nieve"
>
> E[s]te era una ves un animalito que vivia en el bosque y tenia amigos era una tortuga y abia un lobo que alguna ves queria encontrar a bolita de nieve solo para devorarlo *y una ves el lobo se disfraso de un a[n]ciano y dijo a bolita de nive me eres muy simpatico asi que tengo un regalo para ti asi que bolita de nieve dijo esta bien lo acompanare porque con esas gafas puede caer y lastimarse* los amigos de bolita de nieve sospecharon de ese falso anciano asi que pisaron el disfras del lobo y el lobo quedo descubierto y los animalitos se ensimaron en el lobo y el lobo se fue del vosque y bolita de nieve vedo agradesido y lo selebraron con una fiesta (**Adriana, 8 años, 3° de primaria**).

(Ver muestra en página siguiente)

Obsérvese cómo en el pasaje crítico (oración en cursiva) se logra el cambio de referente mediante la interposición de un sintagma pleno e incluso de una construcción adverbio-conjuntiva (*asi que bolita de nieve*). En general, puede verse que, en las partes pragmáticamente fáciles del texto, la niña utiliza casi exclusivamente la conjunción universal (*y*), cuyo contenido semántico es poco menos que nulo, mientras que emplea construcciones más sofisticadas y semánticamente plenas (*así que, porque*) jus[illegible]en el pasaje crítico.

Con este tipo de análisis fue posible construir las seis clases y ordenarlas de manera que representen otros tantos "grados" de coherencia. Ahora bien, si se prefiriera simplificar, las seis clases pueden reagruparse de manera de

BEST COPY AVAILABLE

"Bolita de nieve"

Ete era una ves un animalito que vivia en el bosque y tenia amigos
eres una tortuga y abia un lobo que alguna ves queria encontrar
a bolita de nieve solo para devorarlo y una ves el lobo se disfraso
de un aciano y dijo a bolita de nieve me eres muy simpatico
asi que tengo un regalo para ti asi que bolita de nieve dijo
esto ben lo acompañare porque con esas gafas puede caer y lastimarse
los amigos de bolita de nieve Sospecharon de ese falso anciano asi
que pisaron el disfras del lobo y el lobo quedo descubierto y los
animalitos se ensimaron en el lobo y el lobo se fue del vosque
y bolita de nieve vedo agradesido y lo selebraron con una Fiesta

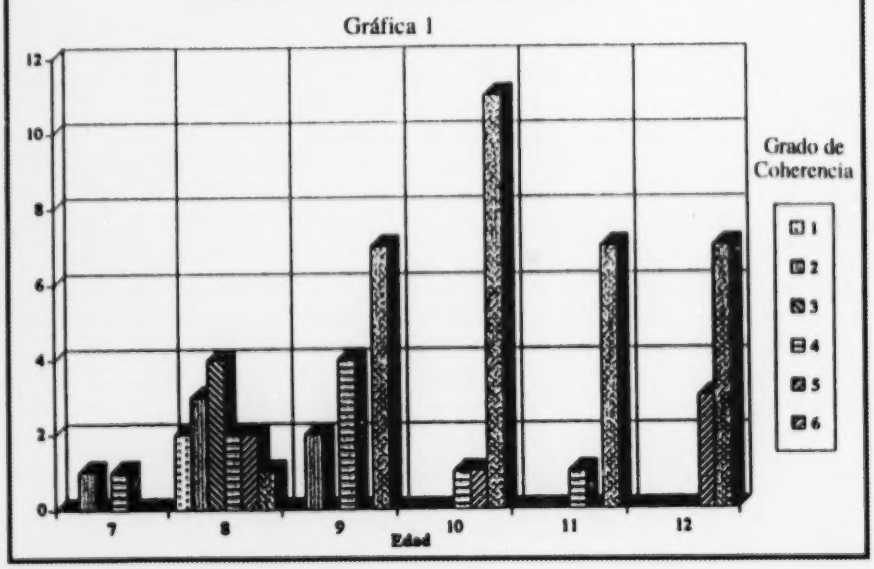
formar sólo tres superclases, a los que corresponden entonces tres grados de coherencia: la **superclase A**, formada por las clases 1 y 2, comprende los textos que no logran presentar ninguna "historia", o los textos incoherentes; la **superclase C**, formada por las clases 5 y 6, incluye los textos que sí presentan una "historia" de manera coherente; y entre ambas, como una especie de inflexión en la escala, tenemos la **superclase B**, formada por las clases 3 y 4, que abarca aquellos textos que no son ni totalmente coherentes ni totalmente incoherentes, aunque por diferentes razones. Y si se desea una mayor simplificación, podemos considerar, como hemos propuesto antes, que un texto sintético no es totalmente narrativo y que un texto que logra narrar una "historia", a pesar de no alcanzar plena cohesión sintáctica en puntos de crisis, tiene cierta coherencia, entonces podríamos dividir los textos en incoherentes por nula "historidad" (clases 1, 2 y 3) y coherentes con "historidad" aceptable (clases 4, 5 y 6). Esto correspondería a la dicotomía coherente-incoherente.

Relación entre grado de coherencia alcanzado, edad y grado escolar del niño

El 55% de los niños (33 en números absolutos) escriben textos con un alto grado de coherencia (**Clase 6**). El porcentaje aumenta a 65% (39 niños) si tomamos la **superclase C (nota 3)**. En contraste, la muestra contiene solamente 2 textos absolutamente incoherentes (**Clase 1**) o sea el 3% del total. La cifra se eleva a 8 textos, o 10% del total, si juntamos las clases 1 y 2 en la **superclase A**. Ahora bien, la mayoría de los textos de la **Clase 6** (31 textos), fueron escritos por niños de 8 años, y ninguno de los 8 textos de la **superclase A** fue escrito por niños mayores de 10 años (ver **Gráfica 1**).

Relación entre Edad y Coherencia

Gráfica 1



Mirá lo que pasa cuando Ana María Kaufman y la editorial que mejor conoce la reforma educativa se ponen a trabajar juntas:

*Solicite al promotor la entrega de estos materiales

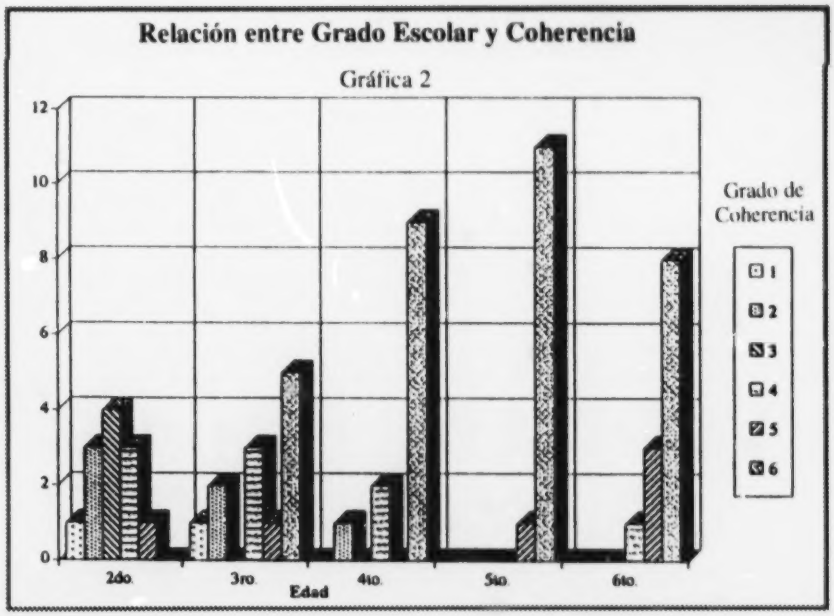
*Incluye abecedarios, calendarios, agendas de cumpleaños, pósters, fichas, líneas de tiempo, agendas de actividades, etc.

Santillana

E G B

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel.: 912-7220/7430 -Fax: 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe-Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba-Tel y fax: (051) 21-4769

En cuanto al grado escolar, la **Clase 1** sólo contiene textos escritos por niños de 2° y 3° de primaria, en tanto que ningún texto escrito por niños de 2° de primaria pertenece a la **Clase 6**. Igualmente, las clases 1, 2 y 3 (los textos que podríamos llamar incoherentes en términos dicotómicos) no contienen textos escritos por niños de 5° y 6° de primaria[14] (**Gráfica 2**).



Conclusiones

Para escribir un texto coherente que le permita transmitir un mensaje, el niño, además de dominar las reglas de conversión fonema-grafema y las reglas ortográficas, debe manejar diferentes aspectos lingüísticos que se sitúan tanto en el nivel de la expresión como en el nivel del contenido. Debe construir una historia completa –con principio, mitad y fin– en la que los diferentes personajes no se confundan y sus acciones sean inteligibles, y para ello debe emplear determinados recursos y técnicas gramaticales. El dominio creciente de esos recursos y técnicas al servicio de la construcción de una "historia" es lo que permite la escritura de textos a la vez más complejos y más claros.

Hablamos de "dominio creciente de los recursos gramaticales", porque el presente estudio sugiere que dicho dominio está ligado a la edad y al grado escolar, siendo los niños más pequeños (pertenecientes a grados escolares inferiores) los que producen textos incoherentes. A partir de los 10 años de edad o de 5° de primaria ya no se presentan textos incoherentes (es decir, pertenecientes a alguna de las clases 1, 2 y 3).

En los textos que analizamos se observa una falta de dominio de las reglas de conversión fonográficas, de las reglas ortográficas, la casi ausencia de puntuación, la dificultad para manejar la separación entre palabras y alguna torpeza en el grafismo. Sin embargo, fundamentalmente, es el empleo de recursos gramaticales que aseguren la coherencia lo que permitirá al niño utilizar la escritura como medio de comunicación.

Notas

1. Agradecemos la colaboración de las licenciadas Soledad Guajardo y Judith Suro en la recolección de datos y de la Lic. Adriana Enríquez en la transcripción del manuscrito.
2. Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara, Calle Rayo # 2611, Col. Jardines del Bosque, Guadalajara, Jalisco.
3. Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara, Alfredo R. Plascencia # 111, S.H., Guadalajara, Jalisco.
4. Nótese que la pragmática se encuentra, por así decirlo, a caballo entre el nivel de la expresión y el nivel del contenido.
5. Nótese que las consideraciones retóricas se hallan plenamente dentro del nivel del contenido.
6. El concepto de "recuperación" utilizado más o menos ingenuamente por psicólogos y pedagogos, requiere de un análisis teórico más profundo, que aquí sólo podemos esbozar. ¿Cómo reconocemos una "historia" cuando leemos un texto? Esta pregunta no tiene sino una sola respuesta: se demuestra haber reconocido una historia *contando otra que tiene la misma trama*. Detrás de esta propuesta está la idea de que la coherencia se puede definir de una manera similar a aquella que Frege utilizó para definir el concepto de número. Para utilizar una expresión de moda, aunque en un sentido ligeramente diferente, la coherencia es una propiedad "intertextual". Discutimos esta cuestión de manera más amplia en Leal y Matute (en preparación).

7. La oposición de número se utiliza no solamente como único código del cambio de referente, sino también como código adicional o redundante.

8. Por supuesto, un niño puede contar la historia de tal manera que se produzcan otros pasajes críticos.

9. Esta sugerencia invita a pensar en la posibilidad de utilizar la evidencia obtenida en los estudios tipológicos para el análisis de textos en español: se ha dicho que tal vez la diferencia más profunda entre las lenguas no reside en que se utilizan dispositivos gramaticales radicalmente diferentes, sino sólo en que los procesos de gramaticalización han puesto énfasis diversos.

10. De paso podemos eliminar el principal obstáculo para la comprensión del fenómeno lingüístico de la coherencia, ya que los niños mayores en general tienden a dominar mejor los aspectos formales de la escritura (ortografía, puntuación, grafismo). Pero un texto de un niño pequeño puede ser perfectamente coherente a pesar de que no se dominen esos aspectos formales.

11. En la muestra encontramos 4 ejemplos de síntesis, todos hechos por niños de 8 años en 2° de primaria. Sugerimos que los estudios de coherencia y cohesión deberían prestar más atención a las estrategias sintéticas en el futuro. Por otro lado, es claro que una cierta síntesis es un componente necesario de toda recuperación de un texto y debería examinarse no sólo a nivel global del texto entero, sino también con relación a las estructuraciones locales.

12. De hecho, podría proponerse que las "síntesis" son siempre ambiguas en ese sentido. Una posibilidad de tratar estos textos sería eliminarlos del conteo o hacer que los sujetos los repitan. En todo caso, otras experiencias de síntesis (en la lengua hablada) muestran que es una estrategia utilizada a menudo para ocultar deficiencias del lenguaje.

13. Podría decirse que hay una confusión en este texto: en el original es el lobo quien huye y no los animales amigos del cordero. Pero ésta es una alteración (probablemente provocada por consideraciones de plausibilidad) que no afecta la coherencia global de la historia.

14. El análisis estadístico muestra que esta distribución no es una casualidad, pero no podemos comentarlo aquí por falta de espacio (Matute y Leal, 1994).

Bibliografía

Givón, T. (ed.) (1993) **Topic continuity in discourse: quantified cross-language studies**. Amsterdam: John Benjamins.

Halliday, M.A.K y R. Hasan (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.

Leal, F. y E. Matute (en preparación) "Towards a new definition of coherence".

Matute, E. y F. Leal (1994) "Coherence in short narratives written by reading-disabled children." Manuscrito en segunda revisión por la revista **Brain and Language**.

Wilensky, R. et al. (1983) "Story grammars versus story points." (With peer commentaries and a reply). **Behavioral and Brain Sciences**, 6, 579-623.

ANEXO

Bolita de Nieve

Era un corderito que vivía en el bosque, y en él tenía todos sus amigos. La ardilla juguetona, el veloz venado, los simpáticos conejitos, los pajaritos y otros más.

Todos eran amigos de Bolita de Nieve y eran felices a su lado. Solamente había uno, que era el lobo, que nunca quiso ser amigo del corderito. Por el contrario, deseaba encontrarse a solas con él, para devorarlo.

Cierto día se disfrazó de anciano y se acercó a Bolita de Nieve. Buenos días, amiguito. Vengo a decirte que me resultas tan simpático, que tengo para ti un regalo dentro de mi cueva. Acompáñame hasta ella y te lo daré.

Pero los demás animalitos sospechaban de las intenciones de aquel desconocido. En cambio, Bolita de Nieve se mostraba muy confiado, diciendo: –Está bien, buen anciano. Le acompañaré para que no tropiece con las piedras. Con esas gafas verá poco, y puede caer.

El lobo y Bolita de Nieve echaron a andar. Muy contento el primero, porque había conseguido engañar al corderito. Pero los animalitos del bosque estaban intranquilos y mucho más los conejitos, quienes, decididos a descubrir el engaño, pisaron sobre las barbas del falso anciano, y quedó al descubierto el lobo.

Todos ellos se lanzaron sobre el malvado animal y lo atacaron, hostigándolo por todas partes. El lobo huyó del bosque para siempre.

Bolita de Nieve quedó muy agradecido por el comportamiento de todos sus buenos amigos. Gracias a ellos se había salvado de caer en las garras del sanguinario Lobo. Entonces, y para celebrarlo, todo fue fiesta en el bosque

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Presidente electo

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Vicepresidente

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

John Elkins, The University of Queensland
Brisbane, Australia
Yetta M. Goodman, University of Arizona
Tucson, Arizona
Barbara J. Walker, Montana State University-Billings
Billings, Montana
Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

MARIA PAZ LEBRERO

La autora es profesora titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.

Introducción

Existe una fuerte razón para haber realizado este estudio: se trató de poner de manifiesto la madurez y los niveles de dominio lector que son capaces de conseguir los alumnos al finalizar la etapa infantil / preescolar / parvularia (según las acepciones de los diferentes países). El proceso no fue nada fácil ni para el profesorado implicado ni para nosotras como coordinadoras del trabajo[1]. El profesorado, formado por 20 maestras pertenecientes a colegios públicos y privados de Madrid, necesitó conocer y aplicar una metodología nueva, diferente de la que venían utilizando[2]. Al mismo tiempo, el seguimiento requería de ellas un esfuerzo adicional al que habitualmente dedicaban en sus aulas; fue preciso hacer un seguimiento permanente y recabar datos procedentes de la observación estructurada en cada uno de los cursos escolares[3].

Desarrollo del trabajo

No es nuestro propósito presentar en este momento el seguimiento completo realizado durante los 3 cursos escolares (1991-92 a 1993-94), sino únicamente los datos obtenidos al finalizar el proceso, fijándonos de manera exclusiva en el dominio lector alcanzado al concluir la etapa infantil.

Es preciso hacer notar que en nuestro país, conforme a la actual Reforma Educativa, no es objetivo de la etapa infantil abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, sino que este aprendizaje pertenece a la etapa primaria, a partir de los 6 años. Sin embargo, luego de haber observado la madurez de los alumnos procedimos a:

Elaboración del instrumento

Una vez revisadas las pruebas más utilizadas para evaluar la lectura y escritura y considerando que no se adaptaban a la edad y características de la metodología aplicada en nuestra experiencia, procedimos a elaborar una prueba específica que incorporara un aumento progresivo de dificultad y que fuera, al mismo tiempo, reflejo de los diferentes niveles de adquisición y dominio tanto de la lectura como de la escritura. Estos fueron los niveles considerados y la puntuación/valor adjudicado a cada uno de ellos:

	máximo de puntuación
• Lectura global	3 puntos
• Discriminación de palabras con soporte visual	6 puntos
• Escritura de palabras	2 puntos
• Discriminación de fonemas/grafemas	3 puntos
• Lectura y escritura de frases	3 puntos
• Lectura interpretativa de textos escritos	3 puntos
Total	20 puntos

Aplicación de la prueba

Durante la segunda quincena del mes de mayo y la primera de junio de 1994, un experto en el tema[4] ajeno a la experiencia, procedió a la aplicación y evaluación individual de cada uno de los 202 sujetos de la muestra.

Estas eran las **Instrucciones** de la prueba que el orientador indicaba de forma oral y colectiva.

1. Lectura global. *"Rodea la frase correspondiente con su dibujo."* Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta.
2. Discriminación de palabras con soporte visual. *"Une con flechas cada palabra con su imagen."* Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta.
3. Escritura de palabras. *"Escribe en la pauta la palabra correspondiente."* Puntuación: 1 punto por cada palabra correcta.
4. Discriminación de fonemas/grafemas. *"Une los puntos con rayas, en el siguiente orden: c, x, a, p, i, n, l, d, v, t, s, r, a, c."* Puntuación: 0 a 3 puntos.
5. Lectura y escritura de frases. *"Lee la pregunta y escribe la contestación en la pauta."* Puntuación: 0 a 3 puntos.
6. Lectura interpretativa de textos escritos. *"Lee el texto y dibuja lo que él te sugiera."* Puntuación 0 a 3 puntos.

Total de puntos a conseguir: 20

(En el **Anexo N° 1** se adjunta la mencionada prueba.)

Evaluación de los resultados

Una vez aplicada la prueba, se procedió a la evaluación de cada uno de los sujetos, obteniendo sus puntuaciones parciales y totales, así como de cada uno de los colegios. (En el **Anexo 2** presentamos uno de ellos.)

En líneas generales, puede decirse que en la mayoría de los alumnos se observó un dominio de la lecto-escritura al nivel de frases, con discriminación grafo-fonética, y más de la mitad de los alumnos superaron el nivel de lectura interpretativa de textos escritos.

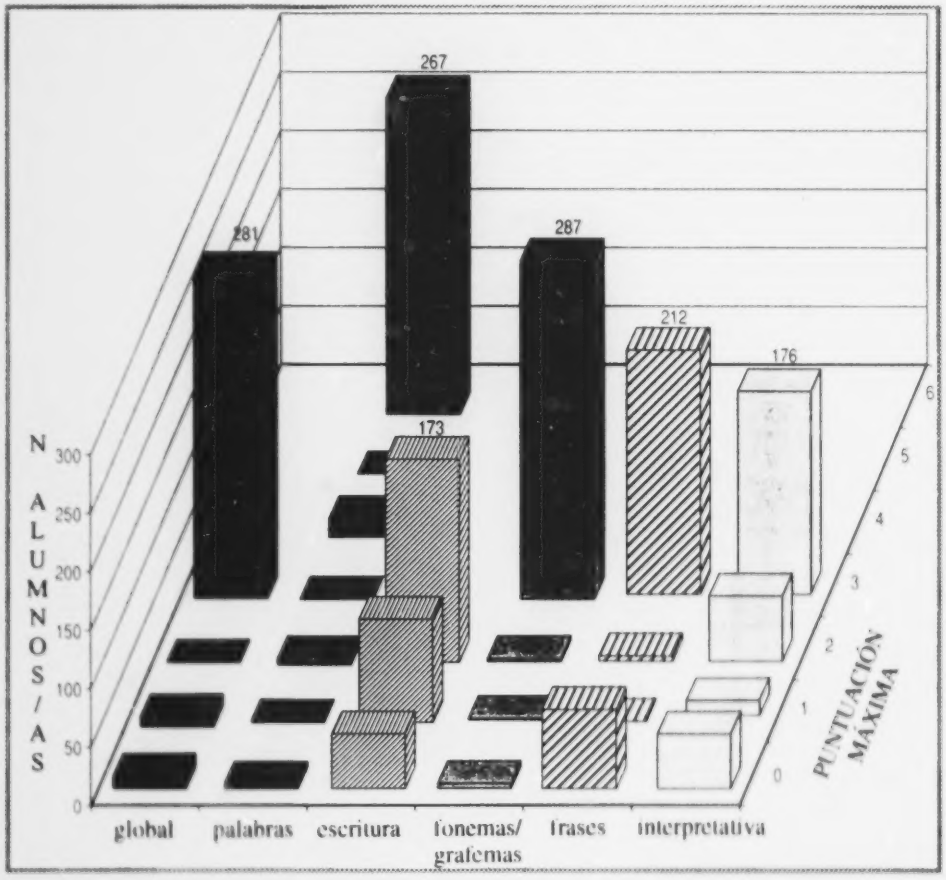
En porcentajes, los resultados globales observados fueron los siguientes:

- El 47.68% de los alumnos alcanzaron el máximo de la puntuación, lo que significa que consiguieron un dominio lector total (el máximo de 20 puntos) al nivel de interpretación de texto y escritura de frases.
- El 14.0% obtuvo 19 puntos, lo que implica que no hicieron correctamente sólo un aspecto de una de las seis pruebas. Puede considerarse que dominaban el proceso de la lecto-escritura.
- El 30.13% se movía en niveles aceptables de

dominio lector, obteniendo entre los 10 y 18 puntos, ambos inclusive.

- El 7.28% ha obtenido menos de 10 puntos en las pruebas, por lo que se puede considerar que no llegan al mínimo de dominio lector.

Veamos, seguidamente, la gráfica en la que se representa el número de alumnos que domina cada uno de los niveles de lecto-escritura evaluados en la prueba.



Analizando cada una de las variables por separado, nos encontramos con los siguientes resultados parciales:

1) Lectura global. El ejercicio de rodear la frase con su correspondiente dibujo fue realizado correctamente por el 93.04% dado que es la primera fase del acceso a la lectura. Por ello, la mayoría obtuvo un punto por cada una de las tres frases.

2) Discriminación de palabras con soporte visual. En este caso se trataba de reconocer varias palabras, que debían unir con su imagen. El ejercicio fue realizado con el total de aciertos (6 puntos) por el 88.07%.

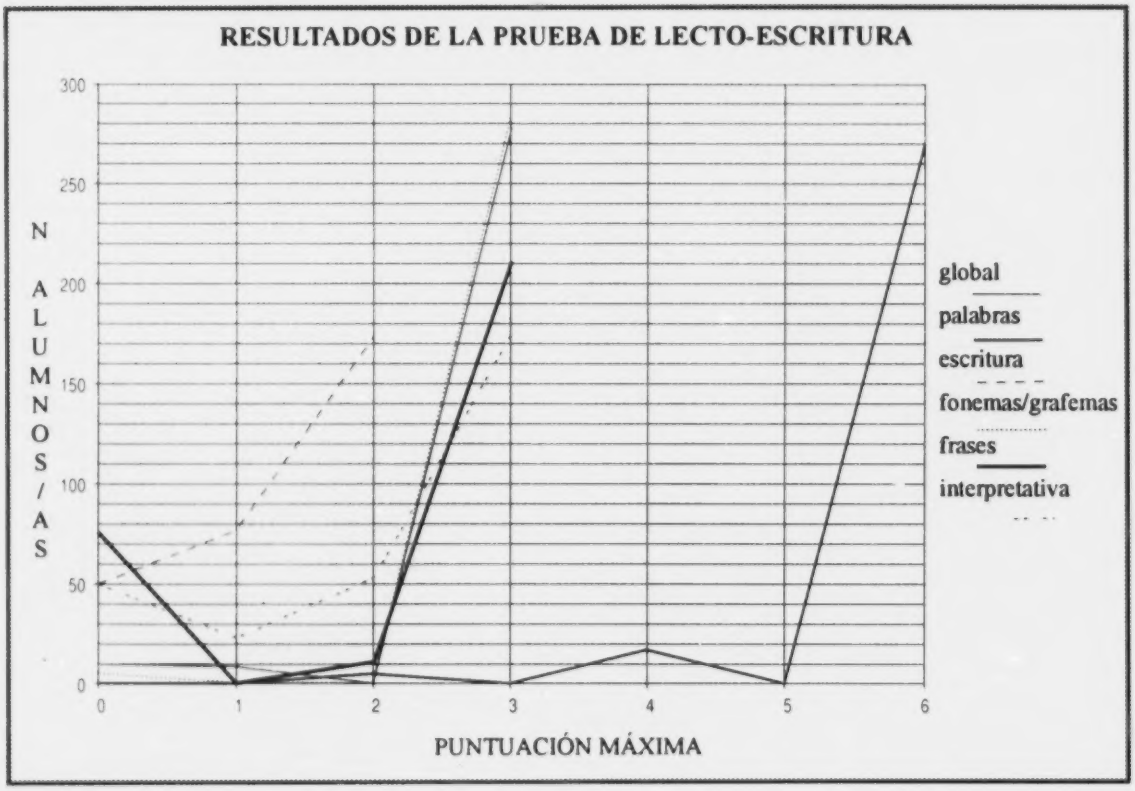
3) Escritura de palabras. Sobre la pauta que habían trabajado en el proceso de aprendizaje, los niños debían escribir correctamente la palabra que correspondía a cada una de las dos imágenes. Muchos de ellos cometieron un error dentro de la palabra, por lo que no se podía considerar acertada. Escribieron correctamente las dos palabras el 57.94% de la muestra.

4) Discriminación de fonemas/grafemas. Si bien esta subprueba es considerada de bastante dificultad, dada la metodología utilizada, muy pocos se equivocaron en alguno de los fonemas dictados por el orientador, siendo realizada correctamente por el 95.69% de los niños.

5) Lectura y escritura de frases. El ejercicio incluye la lectura comprensiva silenciosa con sus signos diacríticos así como la escritura correcta y completa a lo interrogado. Es respondido correctamente por el 71.52% de los niños.

6) Lectura interpretativa de textos escritos. Es considerado como el nivel de mayor exigencia de la lectura, dado que, para ser correcta la respuesta, han de interpretar el texto completo y representar gráficamente su contenido. El 58.27% del total de la muestra realiza correctamente este ejercicio.

A continuación presentamos los resultados en cada una de las subpruebas/variables aplicadas, indicando el máximo de puntuación que se podía conseguir en cada una de ellas.



Tratamiento estadístico

Un experto en el tema[5] se responsabilizó del estudio estadístico; procedió a la recogida de los datos en una ficha elaborada "ad hoc", estableciendo doce campos en función de los siete colegios participantes, las seis pruebas aplicadas, el tipo de centro y las once aulas que realizaron el trabajo.

El tratamiento de los datos se realizó mediante el paquete estadístico S.P.S.S./P.C. + Versión 4.01. Se compararon las pruebas por tres técnicas estadísticas diferentes: Procedimiento Crosstabs, Procedimiento Oneway y Procedimiento NPAR.

Conclusiones

- Los datos de la **muestra** no se ajustan a una distribucion normal, debido a la alta puntuación obtenida por gran parte de los alumnos en las diferentes pruebas.
- En algunos casos existía **relación estadística** o dependencia entre el tipo de centro y el resultado obtenido en las diferentes pruebas.
- Los escolares de **centros públicos** –incluidos los concertados– lograron un dominio de los objetivos ligeramente inferior a los de centros privados.
- En la variable **sexo** no se observan diferencias significativas en los resultados.
- En la variable **colegio** existen diferencias significativas de todos respecto a uno de ellos, por ser un centro en condiciones muy inferiores a las restantes. (Se incluyen en el **Anexo 3**.)
- En la variable **tipo de centro** existen diferencias a favor de los públicos respecto a los privados.

- En la variable **clase** se encuentran diferencias significativas con la perteneciente al centro mencionado arriba.
- En la **prueba 1** no existen diferencias significativas entre las clases.
- Para la **prueba 2** el rango medio del aula citada es considerablemente inferior respecto al resto de las aulas.
- Para las **pruebas 3,4, 5, 6 y total**, existen diferencias significativas en dicha aula respecto a las demás, con rangos medios notablemente superiores.
- Exceptuando la prueba 4, en las **demás aplicadas** se obtienen diferencias significativas entre los centros públicos y privados: en aquéllos los resultados eran ligeramente inferiores a los privados.
- Sin embargo, en la **prueba 4** no existen diferencias significativas entre los centros públicos y privados con respecto a la puntuación de los escolares.
- Considerando todas las **variables que intervienen en el estudio**, se observa una clara asociación entre las pruebas 2, 4 y 1 por una parte, y de las pruebas 3 y 6 por otra. La prueba 5 no presenta asociación aparente a ninguna otra prueba. La puntuación total se encuentra situada en el centro de los dos bloques claramente asociados.
- Por otro lado, considerando exclusivamente las **pruebas realizadas** por los escolares junto a la puntuación total, sólo existe una clara asociación entre las pruebas 3 y 5, observándose una clara dispersión en las restantes pruebas. En este caso, también la puntuación total vuelve a encontrarse centrada respecto a todas las demás.

Síntesis

Consideramos que se han obtenido unos resultados altamente satisfactorios en el dominio de los diferentes niveles de lecto-escritura, lo que demuestra la posibilidad de los alumnos para abordar el proceso y la necesidad de no "cerrar el paso" cuando ellos, por sí mismos, a su ritmo, van descubriendo la propia lectura.

Notas

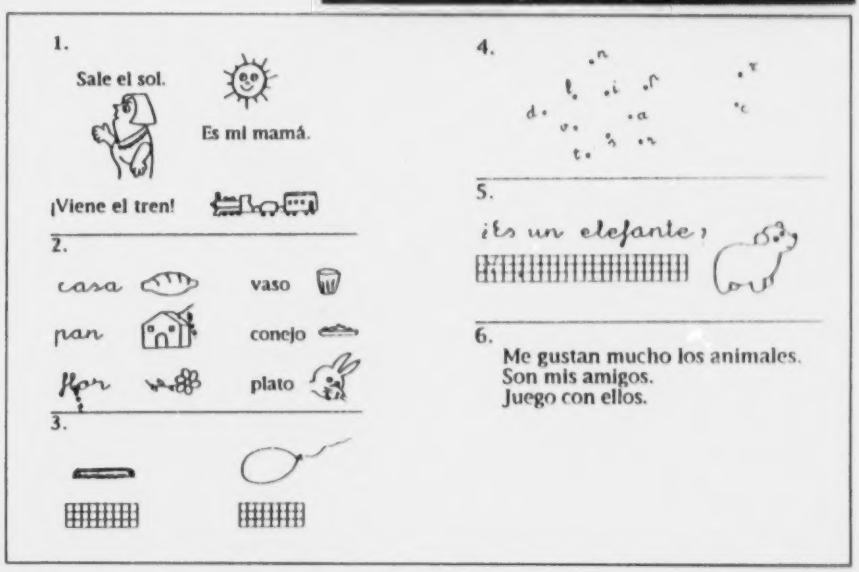
1. La preparación del profesorado y la coordinación del trabajo fue llevada a cabo por las autoras de la metodología, Licenciada María Teresa Lebrero y Doctora María Paz Lebrero.
2. Se trata del Método MULTI-Sensorial, avalado por diferentes expertos y galardonado en el Salón Mundial de Innovación e Investigación Eureka, en Bruselas, 1991. Se caracteriza por ser globalizado, multisensorial y lúdico.
3. Observación estructurada de una serie de objetivos extraídos del **Proyecto Portage** (Bluma, 1978), en cada una de las edades: 3, 4 y 5 años.
4. El experto en orientación psicopedagógica fue A. Gutiérrez.
5. El experto en estadística fue R. Rodríguez.

Bibliografía

Bluma, B. y otros (1978) **Cómo estimular al bebé de 0 a 6 años. Proyecto Portage**. E.U., Wisconsin: Cooperativa International Service.

Lebrero, M.T. y M. P. Lebrero (1991) **Método Multisensorial para la Educación Infantil**, 2º ciclo. (Video didáctico, material impreso y lúdico.) Madrid: Alpuerto.

ANEXO 1



ANEXO 2

Nº	Colegio "N" (A)						
	PRUEBAS						
	P/1	P/2	P/3	P/4	P/5	P/6	Total
01	3	6	1	3	0	0	13
02	3	6	1	3	3	3	19
03	3	6	1	3	3	3	19
04	3	6	2	3	3	2	19
05	3	6	1	3	0	3	16
06	3	6	1	3	3	3	19
07	1	6	1	3	0	0	11
08	3	6	2	3	3	3	20
09	3	4	1	3	0	3	14
10	3	6	2	3	3	3	20
11	3	6	2	3	3	3	20
12	3	6	2	3	3	3	20
13	3	6	1	3	3	2	18
14	3	6	2	3	3	3	20
15	3	6	1	3	3	2	18
16	3	6	1	3	3	2	18
17	3	6	1	3	0	2	15
18	3	6	2	3	3	3	20
19	3	6	0	3	0	0	12
20	3	6	2	3	3	2	19
21	3	6	2	3	3	3	20
22	3	6	2	3	3	3	20
23	3	6	2	3	3	3	20
24	3	6	2	3	3	3	20
25	3	6	1	3	0	1	14
26	3	6	2	3	3	3	20
27	3	6	2	3	3	3	20

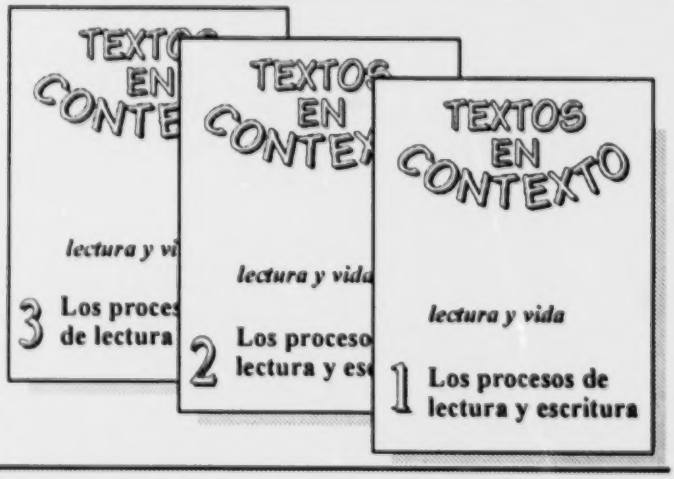
ANEXO 3

Clase		Total	Página 1de 1	
	Observado Esperado % fila	no dominan 0	dominan 1	Fila Total
Aula 1	1	1 3.2 3.1%	31 28.8 96.9%	32 10.6%
Aula 2	2	0 2.8 .0%	28 25.2 100.0%	28 9.3%
Aula 3	3	2 3.0 6.7%	28 27.0 96.4%	30 10.0%
Aula 4	4	1 2.8 3.6%	27 25.2 96.4%	28 9.3%
Aula 5	5	3 3.1 9.7%	28 27.9 90.3%	31 10.3%
Aula 6	6	0 2.7 .0%	27 24.3 100.0%	27 9.0%
Aula 7	7	3 3.0 10.0%	27 27.0 90.0%	30 10.0%
Aula 8	8	4 3.0 13.3%	26 27.0 86.7%	30 10.0%
Aula 9	9	12 3.0 40.0%	18 27.0 60.0%	30 10.0%
Aula 10	10	3 2.2 13.6%	19 19.8 86.4%	22 7.3%
Aula 11	11	1 1.3 7.7%	12 11.7 2.3%	13 4.3%
	Columna Total	30 10.0%	271 90.0%	301 100.0%

TEXTOS EN CONTEXTO

Suscriptores **Lectura y Vida**: $ 12 cada tomo
No suscriptores: $ 15
Franqueo Vía Aérea Exterior: $ 5

Pedidos a: Lectura y Vida
Lavalle 2116. 8° B (1051) Buenos Aires
Teléfono: 953-3211 / Fax: 951-7508



CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO Y PROCESAMIENTO DE TEXTOS

JORGE VACA U.

Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Veracruz, México.

En este artículo exponemos un conjunto de datos que puede situarse globalmente junto con lo que se denomina "análisis de desaciertos" de lectura. El conjunto global de errores que analizamos tiene las siguientes características: son producidos por lectores que podríamos denominar "principiantes" o "poco eficientes", y todos están relacionados de alguna manera con la falta de procesamiento de elementos ortográficos del texto leído.

Si hemos elegido precisamente este tipo de errores es porque creemos que, siendo los microsistemas ortográficos un complemento importante de nuestro sistema alfabético de escritura, conocer qué representan los elementos ortográficos es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé lo que se denomina "lectura fluida".

Nos hemos interesado en el estudio de la lectura inicial porque creemos que no existe, o al menos desconocemos, una explicación satisfactoria del progreso o evolución del procesamiento de textos en el niño, a partir de que él llega a comprender que el sistema gráfico es, en su base, alfabético.

Por "elemento ortográfico" entendemos, en una definición amplia y negativa, todo aquel elemento gráfico de un texto cuya escritura no esté regulada por el principio alfabético, tomado en sentido estricto. En este artículo sólo analizaremos algunos errores relacionados con la falta de procesamiento de los espacios entre palabras y de ciertos núcleos puntuacionales (es decir, el conjunto de uno o más signos de puntuación

consecutivos). Ambos aspectos ortográficos cumplen, a nuestro parecer, la función de delimitación de unidades significativas, sean éstas palabras, cláusulas u oraciones, entre otras funciones.

Exponemos enseguida el análisis de algunos errores para entrar en materia.

Antonio tenía 8 años 8 meses en el momento de nuestra primera entrevista. Asistía a un Curso Comunitario del CONAFE, en una pequeña comunidad rural, La Aurora, situada aproximadamente a una hora y media de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Asistía al primer año de primaria (primer nivel del CONAFE) y era ya capaz de escribir alfabéticamente algunas palabras y oraciones y de leer sin aparente dificultad (más allá de la de silabear por momentos) los siguientes textos acompañados por imágenes: las palabras "nido", "monedas", "corral" y las oraciones "el conejo come lechuga", "el atole está malo" y "los plátanos están maduros". Sin embargo, Antonio tiene ciertas dificultades de interés en los siguientes textos:

Antonio *(1°, La Aurora)*
Texto: El elote es sabroso (con imagen)
Lectura: el-e-lo-te-es-es-se-es-se... (¡ah, no!) es-sa...ésa...es...

—¿Hasta ahí qué dice? (ocultando la palabra sabroso)
—*el-elo-te-es*
—Ajá. ¿Y aquí? –sabroso–
—*sa...sa-bro-so*
—¿Todo junto...?
—*El elote es sabroso.*

Llama la atención la agrupación de las letras, o fonemas, de la palabra "es" con las dos primeras letras, o fonemas, de la palabra "sabrosos"; de dicha agrupación le resulta a Antonio la palabra "esa", claramente pronunciada por él. Una dificultad similar tiene en otros textos:

Antonio *(1°, La Aurora)*
Texto: El mango está maduro (con imagen)
Lectura: El-man-go-es-tá-ma...estama...el mango-está maduro

También aquí vemos como Antonio amalgama los fonemas de una palabra con los de la siguiente, creando así la seudopalabra "estama".

Para que se observe que Antonio no sólo aborda el texto mediante el "descifrado" sino que también "anticipa", presentamos la siguiente lectura:

Antonio *(1°, La Aurora)*
Texto: El pobre sapo pisó un clavo (sin imagen)
Lectura: El pa-dre-se-po-pi-só-un-cla... un clavo... el padre se ensarto un clavo

—A ver. Revísalo bien.
—*El-pa-dre-se...sen-sar-tó-un-cla-vo*
—¿Seguro?
—*El-po-bre (en voz muy baja)... el pobre sa-po-pi...el pobre sapo pi-só-un...el pobre sapo pisó un cla-vo.*

Sin embargo, lo que es más pertinente para las demostraciones que queremos hacer, es la siguiente lectura realizada por Antonio:

Antonio *(1°, La Aurora)*
Texto: Elena corta las flores (sin imagen)
Lectura: el-e-na-ni...el-enano...

—Ajá
—*...largo silencio...*
—¿Está difícil?
—*Sí.*
—¿Qué dice al principio?
—*El*
—¿Y luego?
—*el-e*
—El-e... ... Deja esa parte –Elena–
—*Corta-las-flo-res*
—En todo ésto –corta las flores– ¿qué dice?
—*Cortó...corta-las-flores*
—Ahora: ¿qué dirá acá? –Elena–
—*El ená*
—¿Y qué es eso?
—*Quiere dar a entender 'el enano'*
—¿Y dirá 'el enano corta las flores'?
—*Sí.*

Inmediatamente, después, escribimos convencionalmente y frente a Antonio las oraciones "El enano corta las flores" y "Elena no corta las flores". El afirma que en ambas escrituras dice "el enano corta las flores", a pesar de que se percata de que no son iguales las escrituras porque, nos dice, "están deseparados".

Por último se le pide a él mismo que escriba esas dos oraciones (con la escritura del entre-

vistador a la vista) y las escribe, ambas, sin separación alguna entre palabras.

Al pedirle a Antonio que leyera nuevamente la tarjeta, nos dice: "el-ena-corta las flores" y concluye: "ene y la o...le faltó la 'no'".

Los errores de lectura que hemos enfatizado muestran que para leer convencionalmente un texto es muy importante la información proporcionada por el espacio en blanco, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo que indica los límites entre unidades, en este caso, entre palabras.

Nos parece evidente que en diversas ocasiones Antonio es incapaz de interpretar o procesar el espacio en blanco entre palabras de lo cual resulta:

- la formación de una palabra con grafías o fonemas pertenecientes a dos palabras ("esa" en el texto es sabroso).
- la formación de una seudopalabra con grafías o fonemas de dos palabras diferentes ("estama" en está maduro).
- la formación de una palabra y de un fragmento de palabra a partir de una sola palabra ("el ená" en el texto Elena).

El desconocimiento por parte de Antonio del valor del espacio en blanco entre palabras escritas no es todo lo que permite explicar satisfactoriamente la producción del último error de lectura analizado. Otro elemento importante está involucrado. Se trata de la tendencia que hemos constatado en los lectores principiantes de agrupar las letras por pares, para intentar pronunciar sílabas de la palabra que procesan. Efectivamente, es frecuente que los niños agrupen por pares las letras de una palabra aun cuando debieran agrupar 3 ó 1 para pronunciar una sílaba de la palabra escrita. P. e., al leer la palabra "pasto" algunos lectores principiantes leen "pa-s-to" o bien "pa...pa...pas-to". Esta tendencia a agrupar las letras por pares es comprensible si se considera que no existe alguna regla para saber cuántas letras hay que agrupar para pronunciar sílabas, precisamente, de las palabras escritas, y no cualesquiera sílabas españolas ("pa" es una sílaba de muchas palabras del español, pero no es una sílaba de la palabra "pasto", sino sólo una parte de su primera sílaba). Mostraremos a continuación que este problema está también implicado en el error cometido por Antonio.

En nuestra segunda entrevista, realizada 2 meses después de la primera, se le presenta, entre otros textos, la tarjeta que dice "Elena corta las flores"; Antonio insiste en que dice "el ená corta las flores" y en que faltó ponerle 'no' para que dijera "el enano". Después, el diálogo es como sigue:

—¿Pero no puede decir "Elena"?
—*Sí.*
—A ver. ¿Puede decir "Elena" o no?
—*Sí... aquí no'más quitándole la e, dice 'e'...na 'más poniéndole acá la e dice 'e-le-na' (con separación silábica convencional muy clara).*
—Poniéndole la e en dónde. A ver, escríbelo
—*(Entonces Antonio dice muy sorprendido:) ¡Aquí ya salió, 'ire'!: e-le-na.*

Es muy notoria la sorpresa que Antonio se lleva cuando, al agrupar las letras en forma diferente de como las había agrupado en la interpretación "El ená", silabea la palabra "Elena" en forma convencional, siendo recién entonces cuando Antonio admite que dice "Elena" y no "El ená".

Nos parece que, en resumen, el error de lectura cometido por Antonio tiene su origen en:

1) La agrupación de las dos primeras letras del texto y su intepretación en cuanto artículo.

2) Si es posible dicha interpretación es porque Antonio no considera que el artículo "el" sea una unidad que se escriba aislada entre blancos (de hecho él escribe las oraciones sin segmentación alguna).

3) Una vez realizada la interpretación 'artículo', Antonio requiere de la aparición de un sustantivo y, dada la secuencia gráfica E-N-A, infiere que dice, y después que debe decir "enano".

4) El proceso mediante el cual Antonio logra corregir su error y por lo tanto admitir que en el texto está escrito el nombre "Elena", está vinculado con la silabización que elimina la posibilidad de la interpretación 'artículo', por un lado, y que facilita la identificación de la palabra que está escrita, por el otro.

Podría pensarse que la respuesta de Antonio es idiosincrática y que sólo él (o muy pocos niños) tienen esa dificultad. Presentamos a continuación algunos datos que muestran que ése no es el caso.

José, quien es un lector principiante que asistía apenas a la preprimaria en una escuela privada, puede leer, como Antonio, textos cortos de una palabra o una oración, estando o no acompañados por una imagen. Sin embargo, cuando ha de leer el texto *Elena corta las flores* sucede lo siguiente:

José *(Pre-primaria, escuela privada)*
Texto: Elena corta las flores (sin imagen)
Lectura: El...el-e...ená... (silencio)

—¿Qué pasó?
—*El ená*
—¿Qué es eso?
—*¿El ená?*
—Ajá
—*No sé.*
—Lee lo demás
—*cor-ta-las-frutas*
—Aquí dice 'corta las frutas'. ¿Y aquí en este pedacito –Elena–?
—*El-ená... (largo silencio)... el ená corta las flores.*
—¿Y quién será 'ená' o qué es?... ¿No sabes? ...

Por otro lado, Jacky, asistente al 1° de primaria de esa misma escuela privada, cuando tiene que leer esa tarjeta pregunta espontáneamente señalando el fragmento *Elena*, lo siguiente: "¿va separada o junta?".

De la misma manera, Linda, quien asiste al 2° grado en la misma escuela, pregunta: "ésta –señalando el fragmento *Elena*– ¿es una palabra entera?".

Los datos anteriores muestran la realidad del problema que planteamos: interpretar los espacios entre palabras, o la ausencia de espacio, es necesario para poder saber cuáles segmentos del texto, cuáles conjuntos de letras, constituyen una unidad significativa.

Mientras que el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles elementos léxicos están escritos en el texto; más aún, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento de texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como una parte de una unidad significativa. De ahí el gran valor del espacio en blanco en cuanto signo demarcativo y el valor de la ausencia de espacio en cuanto signo demarcativo negativo, que tiene el valor de indicar una ausencia de límite de una unidad significativa, lo que hace imposible interpretar, en el ejemplo considerado, el fragmento *El* como un artículo, imponiendo la interpretación como parte de una unidad significativa.

Los anteriores errores de lectura podrían situarse, para tomar la distinción entre competencia y desempeño, en el nivel de la competencia, desde que es posible pensar que estos niños no tienen un conocimiento completo de la forma convencional de segmentación de una oración (siendo particularmente claro en Antonio) y, por lo tanto, no tiene un conocimiento completo del valor y del uso del espacio en blanco (ni de su ausencia).

Hemos constatado que lectores mucho más avanzados que los anteriores, cometen errores análogos de lectura. Estos niños, al leer un texto que contenía una frase similar a "El elefante domesticado es capaz de hacer trabajos muy pesados" cometieron los siguientes errores:

Claudia *(4° grado, 9:4 años)*, **Marcos** *(5° grado, 13:7 años)*, **Oscar** *(5° grado, 13:0 años)*, **José** *(5° grado, 12:7 años)*, **Haidee** *(5° grado, 11:4 años). Escuela Primaria Pública del D.F.*

Texto: [El elefante] domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados...

Claudia y **Marcos:** [El elefante] domesticado es una gran ayuda apra el hombre escápa de hacer trabajos muy pesados.

Oscar, José y **Haidee** [El elefante] domesticado es una gran ayuda para elhombre escápas... es capaz de hacer trabajos muy pesados.

Nos parece que estos errores, al contrario de los anteriormente expuestos, podrían situarse en

el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos.

Para explicar estos errores no es necesario postular el desconocimiento del valor del espacio en blanco por parte de los niños, sino que basta con afirmar que se trata de un error léxico, producto de inferir que está escrito el verbo 'escapar' en alguna de sus formas, inferencia que se realiza a partir de la consideración de la información fonográfica y/o sintáctica (entre otras), y de la no consideración (subordinación) de la información proporcionada por el blanco entre las palabras. Es posible pensar que esta "subordinación" de la información proporcionada por el espacio en blanco a la información proporcionada por la sintaxis y/o la información fonográfica en juego, es momentánea, pues éste es un error que, en estos niños, se presentó esporádicamente sin la regularidad con la que se presenta en el caso de Antonio.

Nos parece pues, que estos errores, al contrario de los que fueron expuestos en primer lugar, podrían situarse en el nivel del desempeño, si bien son errores aparentemente idénticos. Para poder saber cuándo un error se sitúa en el nivel de la competencia y cuándo en el nivel del desempeño, es necesario contar con datos precisos sobre el nivel de conocimiento (o de competencia) que el niño tiene acerca del aspecto gráfico involucrado en el error.

Distinguir cuándo un error es un error de desempeño y cuándo se sitúa en el nivel de la competencia es importante, porque entonces el proceso que produce el error es diferente, y por lo tanto, en la lógica del "análisis de desaciertos", es diferente el proceso de lectura entre los sujetos que los produjeron. Si el razonamiento anterior es correcto, entonces es falsa la siguiente afirmación de K. Goodman: "no hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se los compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso".

Mientras el niño desconozca que el espacio en blanco es un signo demarcativo, por un lado, y desconozca cuáles son las unidades que se aíslan, por el otro, se verá en dificultades para determinar cuáles son los elementos léxicos que están escritos en el texto, es decir, se verá en dificultades para saber cuándo determinado fragmento del texto es una unidad significativa y cuándo ha de ser interpretado como una parte de una unidad significativa. Esta dificultad será superada por mecanismos diferentes por los niños que conocen y por los niños que desconocen el valor y el uso del espacio en blanco en cuanto signo demarcativo. Por lo tanto, los mecanismos o los procesos implicados en el procesamiento del texto, son diferentes.

Exponemos a continuación un **segundo grupo** de errores de lectura.

Los signos de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma indican, representando o no una pausa, límites entre oraciones o cláusulas de diferente índole. Los signos de interrogación y admiración indican, además, que la oración que contienen ha de ser interpretada, y en su caso entonada, como una oración interrogativa y exclamativa, respectivamente.

Hemos hecho leer a algunos niños de escuela primaria pública un texto en el cual se representa un supuesto diálogo entre un chico de Marte y uno terrestre (ver **Anexo**). Elegimos este texto precisamente por la abundancia de signos de puntuación utilizados.

Llamaremos **núcleo puntuacional** al conjunto de signos de puntuación (incluido el cambio de renglón y la sangría) que indican el límite entre una unidad sintáctica y otra. Expondremos a continuación una serie de errores de lectura determinados por la falta de procesamiento o la imposibilidad de interpretación de dichos núcleos puntuacionales:

■ **Las preguntas con "¿Cómo...?"**

Algunos niños, como consecuencia de la falta de procesamiento del núcleo puntuacional, parecen coordinar sintácticamente la primera palabra de la oración interrogativa que comienza con "Cómo" con la oración previamente leída. Algunos ejemplos son los siguientes:

Texto: al chico terrestre
–¿Cómo creías que eran los marcianos? ...

Pegui *(2° grado, 7: 10 años, Escuela pública)*
Lectura: ... y estuvo observando-un rato-el... al chico-te-rrestre com...como...como-quería... cómo creías que eran los marci...marcianos

Texto: No era pintura.
–¿Cómo lo has hecho? ...

Pegui *(2° grado, 7: 10 años, Escuela pública)*

Lectura: ...no-era pintura como lo...¿cómo lo has-hecho?

Norma *(4º grado, 10:0, años, Escuela pública)*
Lectura: ...no era pintura como los...cómo lo-has-hecho

Vicente *(6º grado, 11:9 años, Escuela pública)*
Lectura: ... no era...era pintura como lo has hecho

En este caso, nos percatamos de los modos de coordinación sintáctica a través de la entonación de la lectura.

■ **Las exclamaciones con "¡Qué...!"**

Los ejemplos son los siguientes:

Texto: La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.
–¡Qué tontería!...

Pegui *(2º grado, 7:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...la verdad-es-que ni siquiera-creí que hubieran marcianos que... que tont...que tont-tear...que-...que ton...que ton...que tonte... qué tontería...

Juan A. *(4º año, 9:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...la verdad-es que ni-siquiera-creí que hubiera mar...marciano que...qué tontería

Texto: –¡Oh –dijo el chico marciano haciendo una mueca–. ¡Qué ignorancia!

Pegui *(2º grado, 7:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...dijo el chico marciano –¡ah!...haciendo una-mm...mmmuueca que ig...ignorab...ig...igno-...qué ignorancia.

Juan A. *(4º año, 9:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...dijo-el chico-mar-ciano-haciendo una...una mueca que inora...que...igno-rancia...qué ignorancia

Norma *(4º grado, 9:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...dijo el chico marciano-ha...haciendo-...haciendo-una-mueca...mueca que ig...nora...qué ignorancia

La producción de estos errores no se explica sólo por la falta de procesamiento de los signos demarcativos, sino que otro factor está involucrado: el de la falta de procesamiento de la tilde en cuanto elemento gráfico que especifica que las palabras qué y cómo son tónicas, y por lo tanto, tienen función interrogativa y exclamativa.

Si suponemos que estos niños no dominan por completo el microsistema de representación acentual, el problema al que se enfrentan es el de la polisemia: las secuencias gráficas son susceptibles de más de una interpretación. Creemos que ese problema, aunado a la falta de procesamiento de los signos demarcativos (por razones de competencia o de desempeño), lleva a los niños a suponer que dichos elementos léxicos han de ser sintácticamente coordinados con los anteriormente leídos, de lo cual resultan esos errores. De esa suposición es demostrativa la secuencia de errores cometida por Pegui, en los ejemplos.

En resumen, la producción de esos errores se explica por:

- la falta o imposibilidad de procesamiento de los núcleos puntuacionales en cuanto signos demarcativos y de los signos de interrogación y admiración en tanto elementos gráficos que indican la clase de oración escrita (declarativa, interrogativa, exclamativa, etcétera).
- la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación de la tilde, que precisa el valor de las secuencias literales encontradas, y
- la necesidad de suponer que, en principio, todo elemento léxico se coordina sintácticamente con los que le preceden.

Por otro lado, encontramos errores similares cuando el signo demarcativo es la coma o el punto y coma. Los ejemplos son los siguientes:

Texto: Pero no, su
dedo no estaba verde. ...

Perla *(2º grado, ?, Escuela pública)*
Lectura: ...pero no pu...pero no...pero no lo...pero-...pero-no su-dedo no-esta-ba verde...

José Francisco *(6º grado, ?, Escuela pública)*
Lectura: ...pero no se...no sss...no s-u-dedo-no está verde...

Pegui *(2º grado, 7:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...pero-no...pero nó su-dedo no estaba verde...

Román *(6º grado, 12:0 años, Escuela pública)*
Lectura: ...pero no-se... pero no su-dedo no estaba verde...

Texto: –No sé; de otra manera. Creí que...

Juan A. *(4º año, 9:10 años, Escuela pública)*
Lectura: ...no sé de...no sé de otro mane... no sé de otra...no sé-de otra manera-creía que-eran ve...verdes

Ahora presentamos algunos ejemplos similares relacionados con la falta de procesamiento o imposibilidad de interpretación del guión cor-

to, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo negativo, en la medida en que indica la ausencia de un límite de palabra al final del renglón (y por lo tanto equivalente a la ausencia de espacio entre palabras).

Texto: –¡0h! –dijo el chico marciano haciendo una mueca–.

Ismael *(3° grado, ?)*, **Rosalba** *(4° grado, 9:0 años)*, **Anabel** *(6° grado, 10:11 años)* y **Vicente** *(6° grado, 11:9 años), todos de Escuela pública.*

Lectura: ...dijo el chico marciano-ha (-) sido (-) una mueca

Texto: (en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura) ...

Ismael *(3° grado, ?, Escuela pública)*

Lectura: ...en marte-los-melones son-pequeños-como-peras-no-tienen-casi-cáscara-dura...

Texto: –¿Cómo creías que eran los marcianos? –preguntó por fin.

Ismael *(3° grado, ?, Escuela pública)*

Lectura: ...cómo creías que- eran los-marcianos-nos preguntó el-fin...

Por último queremos presentar otros dos ejemplos que muestran muy claramente que ante el problema de la organización de los elementos léxicos, relacionado con la expectativa muy natural en todo lector de encontrar léxico desconocido en un texto, surgen respuestas interesantes de los niños.

Linda *(2° grado, ?, Escuela privada)*

Texto: No creí que los marcianos fueran como tú –dijo el chico terrestre–. La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.

Lectura: ...no /crre/-i...no créi que los-mar-ca-nos-...mercados fueron-como-tu-dijo...-tudijo, dice-...tudijo...

—¿Qué es eso? –refiriéndose a "tudijo"

—*No sé.*

—A ver. Léelo otra vez.

—*...no /crre/i que los-mar-cianos fueran como-tu-dijo... ¿qué es 'dijo'?*

—A ver. ¿Qué es 'dijo'?

—*No sé.*

—A ver. Sigue leyendo un poquito.

—*...el chi-co-tre-e...triste le-mar...ve...verde...es-que-ni-si-quie-ra-cri...créi que hubiera mar-cianos*

—A ver, Linda. ¿Qué dice?

—*Que un chico era marciano no cre...no-...que fuera como un 'tudijo' y que el chico de ... no, ya no me acuerdo.*

—¿Qué es eso de un 'tudijo'?

—*No sé.*

—Yo lo voy a leer –lo hago–.

—*¡Ya le entendí!*

—¿Qué pasó aquí? –señalando las palabras 'tú' y 'dijo' en el texto.

—*Que ésta es una oración –señalando el texto a la izquierda del guión– y ésta es otra –señalando el texto a la derecha del guión–.*

Francisco *(2° grado, 10:0 años, La Aurora)*

Texto: Las tortuguitas de mar nacen en la playa, ¡crac!, bajo la arena rompen el cascarón del huevo.

Lectura: ...las-tortugas...las tortuguitas de mar nacen- en la-playa-cre...cra-bajo...cra-bajo-en-la-arena-romp-pen el-cas-carón de-huevo

—¿Qué dice hasta aquí?

—*Que las tortuguitas rompen el cascarón del huevo*

—¿En dónde?

—*¿Eh?*

—¿En dónde?

—*En el mar*

—Léelo con cuidado para saber en dónde rompen los huevos.

—*Las-tor-tuguitas-de mar-nacen-en la-playa-cra... bajo la arena-rompen-el-cascarón-de-huevo*

—A ver. ¿Entonces...?

—*Que...rompen el cascarón de huevo a...e...en la arena*

—¿En la arena?

—*Sí.*

—Muy bien. ¿Qué es ésto –señalando el fragmento 'crac'–

—*Crá*

—¿Qué es?

—*¿Que qué es?*

—ésto –¡crac!– va junto con ésto –bajo–?

—... *cra...crabajo*

—¿Va junto?

—Sí, va junto.

—¿Y qué es 'crabajo'?

—'Crabajo' de la arena.

De los análisis anteriores extraemos las siguientes conclusiones:

1. El conocimiento de qué representan los elementos ortográficos es un conocimiento necesario para que se dé lo que se denomina "lectura fluida", ya que la imposibilidad de interpretación de dichos elementos del sistema gráfico, si bien puede ser compensada por otros aspectos que intervienen en el procesamiento del texto (conocimiento del lenguaje, etc.), suele implicar la reinterpretación o la reorganización de los elementos, o bien, si no es compensada, puede implicar serias desviaciones en cuanto al significado que se construye.

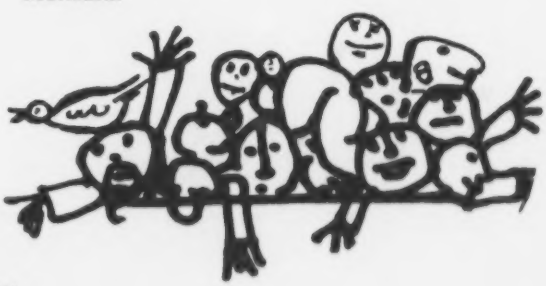
2. Estos datos tienden a demostrar que el proceso o la evolución de la lectura implica mucho más que una ejercitación o práctica. Nuevamente, la evolución del conocimiento de los elementos no alfabéticos del sistema gráfico puede estar en estrecha relación con la evolución de la lectura.

   Hemos podido mostrar en una serie de investigaciones que el aprendizaje de ciertos microsistemas ortográficos (el del poligrafismo, el de la acentuación y el de la representación de la entonación) implica la solución de algunos problemas conceptuales y que dicho aprendizaje no se puede reducir al aprendizaje memorístico de un conjunto de reglas. Estos aprendizajes, como lo hemos mostrado a propósito del espacio en blanco entre palabras y de algunos signos de puntuación, influyen en el progreso del procesamiento de textos en los niños.

3. Desde nuestro punto de vista, no existe un único proceso de lectura en los lectores principiantes y experimentados. Creemos que en la medida en que logremos precisar las diferencias entre los mecanismos de procesamiento de textos entre los lectores principiantes y los experimentados nos acercaremos a una descripción o explicación de una parte importante del progreso o la evolución de la lectura.

4. Los datos que hemos presentado son apenas una insinuación de qué tan diferentes pueden ser los mecanismos de procesamiento de un texto entre lectores principiantes y experimentados. Si bien las principales corrientes actuales de investigación en lectura parecen estar de acuerdo en que el descifrado, en palabras de Emilia Ferreiro, "no parece constituir la avenida principal que conduce al tipo de interpretación de textos que llamamos lectura correcta", hemos presentado un dato muy claro de la necesidad que un niño (Antonio) tuvo de "pasar a través de lo sonoro" para reconstruir el texto leído, si bien ese pasaje fue muy especial: la forma de silabear la palabra "Elena". Con relación al debate de si la traducción del texto a "sonidos" (en un sentido amplio) es parte o no del proceso de evolución de la lectura, nos parece que aún hay mucho qué investigar.

5. Consideramos que es muy importante intentar establecer los vínculos entre los progresos que los niños tienen en su escritura y en su lectura, pues dichos vínculos podrían estar en la base de los progresos en la lectura y en la escritura.



PREMIO LATINOAMERICANO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Con el propósito de estimular la creación en América Latina de obras literarias para niños y jóvenes, el Grupo Editorial Norma y la Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, de Colombia, convocan a la tercera edición del Premio Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Norma-Fundalectura 1998.

Participantes

Podrán participar autores adultos, ciudadanos de países latinoamericanos, con obras inéditas, escritas en castellano y que no tengan compromisos de publicación. Los escritores brasileños podrán enviar sus trabajos en portugués, acompañados de una traducción al castellano.

Condiciones

Se concederá un premio único e indivisible, dotado con quince mil dólares (US$ 15.000). El importe del premio se computará como anticipo de las regalías que se estipulen en el contrato de edición. El premio incluirá, además, la publicación de la obra ganadora por el Grupo Editorial Norma, con una primera edición de cinco mil (5.000) ejemplares. Si el jurado lo estima pertinente, se entregará un *accésit* a la mejor obra de un autor inédito. Podrán recibir este galardón autores con ediciones en otros campos, pero que no hayan publicado libros para niños y jóvenes. El *accésit* consistirá en la publicación del libro por Norma y la entrega de dos mil dólares (US$ 2.000), anticipo de las regalías estipuladas en el contrato editorial. Los concursantes que cumplan con los requisitos para optar por el *accésit* deberán indicarlo en la portada de su obra. El hecho de optar por este galardón no los invalida para aspirar al premio principal. Los ganadores cederán al Grupo Editorial Norma, por cinco (5) años, los derechos de publicación en idioma español en todo el mundo.

Tema y extensión

Se concursará con una obra narrativa (cuentos o novela), de tema libre, con un mínimo de 80 y un máximo de 200 páginas tamaño carta, destinada a lectores de entre 11 y 18 años de edad.
Los trabajos se presentarán en 5 copias, escritos a máquina o computador con letra de 12 puntos a doble espacio y sin ilustraciones.
Los autores brasileños deben enviar dos (2) copias en portugués y cinco (5) en castellano.
Se firmarán con seudónimo y en un sobre aparte el autor indicará sus datos e incluirá una hoja de vida.

Premiación

El premio será entregado al autor ganador en un acto en el marco de la 11ª Feria Internacional del Libro de Bogotá, en 1998. Como parte del premio, el ganador principal será invitado a participar, con gastos pagados, en un congreso, seminario o evento nacional o internacional de interés para el área de la literatura. Los originales no premiados no se devolverán y, una vez divulgado el fallo, se procederá a su destrucción.

Se recibirán obras hasta el 30 de abril de 1997

Las obras deben remitirse a:
Fundalectura
Premio Literario
Norma-Fundalectura
Avenida (calle) 40 Nº 16-46
Tel. (571) 320 1511
Fax (571) 287 7071
Bogotá, COLOMBIA

Ferreiro, E. et al. (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** (Fascículo 3) México: SEP-OEA.

Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En Ferreiro, E. y Margarita Gómez Palacio (comps.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

Greene, J. (1972) **Psycholinguistics.** Harmondworth, Inglaterra: Penguin Books.

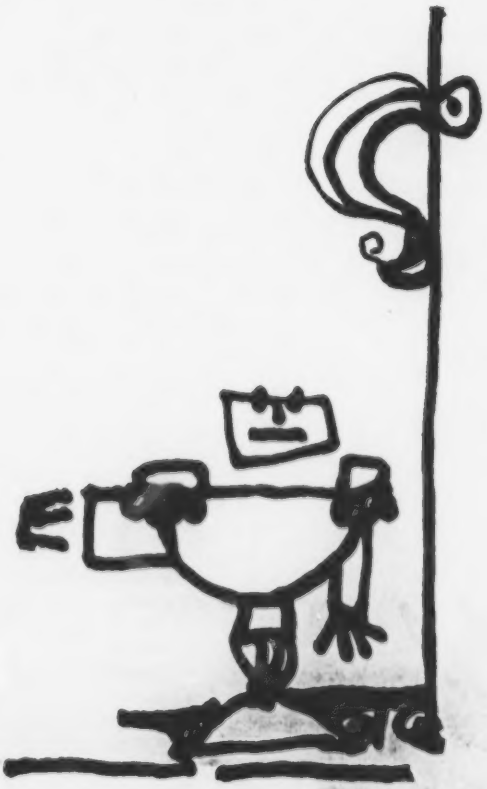
Vaca, J. (1986) "Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico." **Colección Pedagógica Universitaria**, Nº 13, CIE-Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Vaca, J. (1987) "Las semejanzas entre el desarrollo prealfabético y el desarrollo posalfabético de la escritura del niño." **Colección Pedagógica Universitaria** Nº 15, CIE-Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

APÉNDICE

El chico de Marte

Angela C. Ionescu



No creí que los marcianos fueran como tú –dijo el chico terrestre–. La verdad es que ni siquiera creí que hubiera marcianos.

–Qué tontería! –contestó el chico de Marte–. ¿Cómo no vas a creer que hay marcianos? Siempre los ha habido.

–Yo no lo sabía.

–¡Oh! –dijo el chico marciano haciendo una mueca... ¡Qué ignorancia! Dio un mordisco al melón que tenía en la mano (en Marte los melones son pequeños como peras y no tienen cáscara dura) y estuvo observando un rato al chico terrestre.

–¿Cómo creías que eran los marcianos? –preguntó por fin.

–No sé; de otra manera. Creí que eran verdes.

–¿Verdes? –preguntó el marciano con los ojos brillantes–. ¿Quieres que me ponga de color verde?

El terrestre dijo que sí. Entonces el chico marciano se puso de color verde. La cara, los brazos, los pies, todo él era verde. El chico terrestre lo tocó con un dedo y luego se lo miró. Pero no, su dedo no estaba verde. No era pintura.

–¿Cómo lo has hecho? –preguntó

–Es muy fácil. ¿Quieres que me ponga de color azul?

ADELINA ARELLANO-OSUNA

La autora es profesora de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Introducción

Este trabajo es parte de mis experiencias a partir de los encuentros con maestros bilingües en sus salones de clases en el sur de California, durante 1994 y 1995. Muchas de las preguntas que ellos me plantearon mientras visitaba sus clases encontrarán las respuestas en este trabajo. En primer lugar, presentaré algunas consideraciones teóricas relacionadas con los principios del aprendizaje en contextos sociales según Vygotsky (1978). Además, incorporaré los principios que rigen cuando se lleva a la práctica la filosofía del Lenguaje Integral en contextos bilingües. Mis lectores se estarán preguntando: ¿por qué Lenguaje Integral para maestros bilingües? y podríamos de inmediato continuar con la siguiente pregunta: ¿será acaso que es diferente cuando se trabaja con alumnos monolingües?

Los principios que rigen el proceso de enseñanza/aprendizaje para unos y otros son los mismos. Sin embargo, es necesario recordar a los maestros, que los alumnos bilingües deben ser tratados con el mismo respeto y hay que brindarles las mismas oportunidades de aprendizaje

BEST COPY AVAILABLE

que se ofrecen a los alumnos monolingües. Es decir, el maestro tiene que reconocer que los alumnos bilingües son seres inteligentes que llegan al salón de clase con un gran conocimiento del mundo en el cual han vivido, a pesar de que no puedan comunicarse, con eficiencia, en la segunda lengua. Este conocimiento debe manejarlo también el maestro monolingüe, ya que, en muchos casos, cierto número de estos estudiantes termina en un salón con un maestro monolingüe. Las vivencias que estos alumnos traen consigo son parte de su potencial como aprendices en un país –en este caso Estados Unidos– donde se habla un idioma que no es el de ellos, pero que les ofrece innumerables posibilidades para alcanzar una educación que les permitirá vivir en condiciones óptimas como ciudadanos en una nación democrática.

En este trabajo expondré, brevemente, la teoría que sustenta la creación de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lecto-escritura eficiente. Igualmente ofreceré algunas sugerencias prácticas para esta creación en los salones de clases. En primer lugar presentaré algunas consideraciones teóricas relacionadas con los principios del aprendizaje en contextos sociales según Vygotsky (1978). Además, incorporaré los principios que rigen cuando se desea proveer de situaciones de aprendizaje a partir de la literatura.

Los principios que rigen el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de aulas que funcionan con la filosofía del Lenguaje Integral ofrecen innumerables posibilidades para alcanzar una educación que satisfaga las necesidades de los educandos. En mis trabajos previos he planteado la necesidad de conocer y aplicar la filosofía del Lenguaje Integral si se quiere encontrar la mejor manera de organizar contextos sociales para educar, con el fin de hacer sentir a los alumnos que el aprendizaje es un proceso constructivo socialmente compartido, que implica plantearse grandes retos y alcanzar metas bien determinadas. Los maestros que aplican esta filosofía educativa proveen en sus salones de clase un ambiente rico en posibilidades de aprendizaje para todos, sin importar que muchos de ellos no han desarrollado, todavía, el idioma inglés a nivel académico.

En estos salones de clase toda la enseñanza se imparte en español, en los primeros tres años de la escuela, ya sea cuando se trata de desarrollar la lengua en forma oral o escrita, o bien, para alcanzar el desarrollo de nuevos conocimientos, de acuerdo con el contenido curricular de un grado en particular. Se trata de agrupar, en un primer momento, en los diferentes grados de la escuela a todos aquellos alumnos hispano-parlantes que todavía no manejan el inglés a nivel académico, con el fin de que su instrucción sea impartida en la primera lengua. Este hecho les permitirá fortalecer su desarrollo cognoscitivo y su lengua, el español, antes de entrar en el proceso de apropiación de la lengua escrita en inglés. Fortalecer el aprendizaje de la lengua escrita en la lengua materna garantiza también un mejor desarrollo de la segunda lengua y no lo contrario.

Más adelante en este trabajo, presentaré algunas sugerencias pedagógicas que resultaron efectivas en las clases bilingües en donde se utilizaron dentro del marco de esta experiencia. Finalmente, ofreceré algunas ideas para la evaluación del aprendizaje en estos contextos sociales de aprendizaje bilingüe.

Este trabajo está dirigido a todos los maestros bilingües que desean llevar a la práctica la filosofía del Lenguaje Integral. Contiene material que puede ser utilizado desde el preescolar hasta los grados superiores de la escuela.

Los docentes y sus creencias

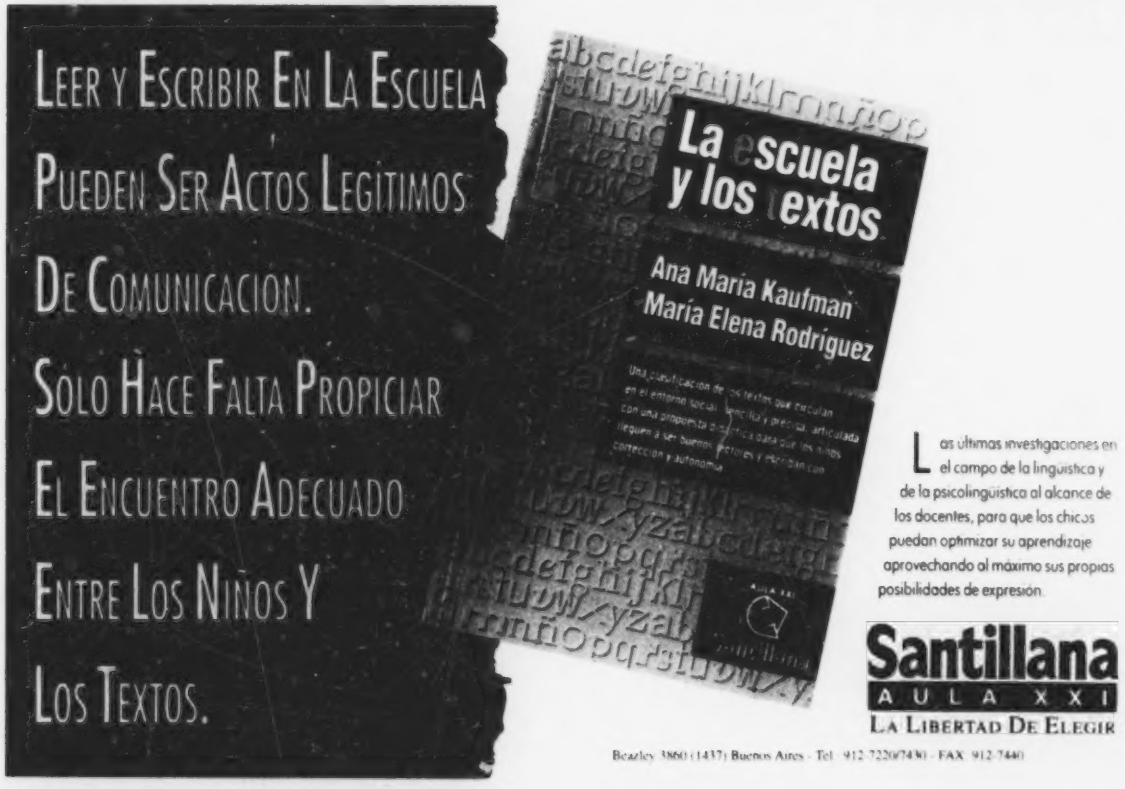
A menudo escuchamos a los maestros decir: "yo aplico el Lenguaje Integral en mi salón de clase". ¿A qué se refieren cuando hacen esta afirmación? Se refieren a la idea de aceptar que toda persona aprende si encuentra las condiciones apropiadas para lograrlo. Es decir, ellos como maestros han entendido que los alumnos llegan a sus clases con un cúmulo de conocimientos bien consolidados que les servirán como andamiaje para continuar su desarrollo como aprendices. Ese conjunto de vivencias o conocimientos previos es considerado su potencial y será necesario crear contextos socioeducativos apropiados para que los alumnnos continúen su viaje mientras se apropian de nuevos conocimientos.

Estos maestros conocen, también, la importancia del desarrollo de la lecto-escritura como objeto de conocimiento fundamental para tener éxito en la escuela. Saben que la lectura y la es-

critura son instrumentos de comunicación que se controlan socialmente. Asimismo entienden que estos objetos de conocimiento deben ofrecerse como un todo y no en fragmentos abstractos descontextualizados para el sujeto que aprende.

El desarrollo del lenguaje y el maestro bilingüe

El maestro bilingüe debe recordar que las funciones del lenguaje en los niños bilingües se desarrollan de dos maneras diferentes cuando se trata de la segunda lengua, en nuestro caso el idioma inglés. Según Cummins (1981) estos alumnos desarrollan en el idioma inglés habilidades básicas de comunicación interpersonal que les permiten comunicarse y resolver problemas en la vida diaria. Se trata de un lenguaje muy contextualizado lo que hace que resulte altamente predecible para los alumnos bilingües. Este concepto se denomina en inglés el desarrollo de BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*: éste no es un conocimiento suficiente de la segunda lengua que les permita obtener éxito en su trabajo escolar. Muchos maestros confunden este primer desarrollo lingüístico del niño y creen que ya están listos para sumergirlos en clases donde sólo se habla inglés. Por otra parte, existen las habilidades de proficiencia del lenguaje cognitivo y académico (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) que deberá desenvolver el alumno en contextos reducidos de comunicación, es decir, tienen que desarrollar el segundo idioma más allá de un conocimiento del inglés general para la conversación rutinaria. La primera forma de comunicación en inglés, o su "BICS", según el autor mencionado, se adquiere en dos años aproximadamente. Sin embargo, el segundo tipo de comunicación el CALP, se adquiere después de cinco o siete años de haber estado en contacto con el idioma inglés a este nivel académico. De estos resultados de investigación, podemos inferir, entonces, que nuestros alumnos bilingües necesitan tiempo para desarrollarse lingüísticamente antes de enviarlos a un salón en donde el idioma utilizado sea el segundo y no el primero. De aquí que más y más maestros están dedicados a alfabetizar a los alumnos en su primera lengua y una vez que desarrollan su lectura y escritura en ese idioma, sí pasan a sumergirlos en el idioma inglés, y no lo contrario, pues se ha



demostrado que esa forma de proceder resulta más perjudicial que beneficiosa.

Si tenemos presentes estos aspectos vinculados con el desarrollo de una segunda lengua, entonces, podremos encontrar la mejor manera de crear ambientes socioeducativos que permitan el desenvolvimiento de la lecto-escritura en la primera lengua. Veamos a continuación los principios de la enseñanza/aprendizaje que nos ofrece Vygotsky (1978) para comprender mejor el aprendizaje de nuestros alumnos y qué debemos hacer para facilitarlo y fortalecerlo.

El lenguaje es tanto personal como social. El individuo utiliza el lenguaje cuando necesita comunicarse y recurre al conocimiento previo que domina, las estrategias cognoscitivas y sus procesos lingüísticos: semántico, sintáctico, fonológico y pragmático, para comunicarse con los demás y, al hacerlo, comparte una serie de propiedades del lenguaje, ya sea en forma individual o socialmente.

El lenguaje está organizado como un sistema para construir significados y no como un recurso para generar estructuras lingüísticas. Por lo tanto, se desarrolla a medida que se expresa en situaciones auténticas y funcionales para nuestros alumnos. Es importante que nosotros les permitamos a ellos sentir que su lenguaje les pertenece, que es interesante, relevante y que deben desarrollarlo en forma adecuada para que sus mensajes, bien sea, en forma oral o escrita, sean comprensibles. Recordemos que tanto el lenguaje como el pensamiento se desarrollan para darle sentido al mundo que rodea a cada individuo y que ambos están íntimamente relacionados.

Cuando los niños ingresan a la escuela, por lo general, son usuarios de su lengua. Ese conocimiento que ya poseen les permite comunicarse con cierta eficiencia en el ambiente escolar. Es un error creer que los niños aprenden el lenguaje escrito sólo en la escuela, ya que se ha demostrado que muchos niños llegan leyendo a primer grado, pues se han apropiado de la lengua escrita fuera de ambientes escolares.

Vygotsky y la educación

Los trabajos de Vygotsky (1978) y, en particular, su concepto denominado la **zona de desarrollo próximo**, nos ayudan a comprender cómo es que toda persona en el proceso de adquisición de una lengua se encuentra al mismo tiempo en dos niveles de desarrollo. Uno de ellos sería aquel que se refiere al estado actual del conocimiento que se posee y el otro corresponde al posible nivel de desarrollo que se alcanzará.

Vygotsky (1978) decía que la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución de un problema en particular, y el posible nivel de desarrollo para resolver problemas bajo la dirección de un adulto o de una persona en un nivel de desarrollo más avanzado. Este autor estaba convencido de que el aprendizaje en sí mismo es un proceso social dinámico en el cual el docente, mediante el diálogo con sus estudiantes, puede guiarse con las estrategias que van surgiendo producto de esa interacción para ayudarlos a desarrollarlas mejor. Podríamos extendernos más en este punto, pero no es el objetivo de este trabajo hacerlo. Por consiguiente, pasaré a analizar los principios de Vygotsky en la enseñanza y el aprendizaje.

Los principios de Vygotsky en la enseñanza y el aprendizaje

Según Vygotsky (1978) en el desarrollo del conocimiento del niño se requiere lo siguiente:

1. La presencia de un adulto o un compañero más capaz.
2. La presencia de una comunicación de dos vías entre el que aprende y el adulto o el compañero más capaz.
3. La comunicación tiene que efectuarse en una lengua que comprenda tanto el adulto como el compañero más capaz.
4. Que tanto el adulto o compañero más capaz temporalmente suministre ayuda en el área del desarrollo próximo del aprendiz.

En la teoría de Vygotsky, el aprendizaje comprende un proceso de dos fases en donde debe recibir ayuda el aprendiz por medio de interacción social significativa con otros antes de que pueda aprender por sí solo.

Otros efectos reguladores del aprendizaje:

1. El adulto o el compañero más capaz ayuda en la tarea al aprendiz.
2. El adulto o el compañero más capaz negocia los significados con el aprendiz.

3. El adulto o el compañero más capaz suministra información comprensible en forma temporal y se ajusta a las necesidades y habilidades que posee el aprendiz.

Aprendizaje autorregulado:

1. El aprendiz practica y aplica lo que ha comprendido en tareas similares a aquellas realizadas mediante regulación o con ayuda de otros.
2. El aprendiz planifica, guía y monitorea nuevas tareas.

Andamios y andamiajes en estrategias de diálogo

Andamiaje: se refiere al apoyo audible y visible que un adulto o un compañero más capaz suministra al aprendiz permitiendo que éste resuelva problemas desde el comienzo. Cuando se utiliza el andamiaje para interactuar con aprendices de lenguas extranjeras en pequeños grupos debe usarse en forma selectiva para lograr las siguientes tres metas:

1. Como apoyo para eliminar la responsabilidad verbal que recae sobre el estudiante.
2. Como herramienta para guiar a los aprendices a alcanzar el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento.
3. Como una extensión de su condición de maestro de tal manera que pueda sostener un diálogo con el aprendiz de la lengua extranjera. Un diálogo que resultaría imposible sin la ayuda que su andamiaje le puede suministrar.

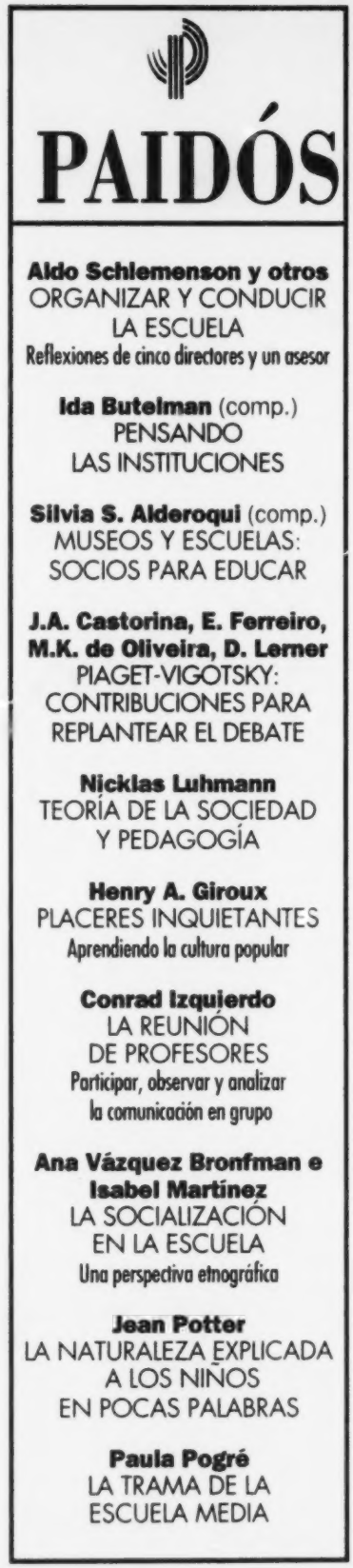
Estrategias para realizar el diálogo

Un buen diálogo ocurre como resultado de la contribución de los alumnos mientras son asistidos por el maestro. Es decir, ellos suministran su parte y el maestro el resto.

Los alumnos pueden comenzar un diálogo de dos maneras posibles: 1) los propios alumnos comienzan una conversación; o 2) el docente comienza orientando al alumno hacia un tópico en particular sobre el cual desea continuar hablando. No importa quién es el que da inicio a la conversación. El papel del docente es mantener la conversación de tal manera que el diálogo avance hasta que sea el alumno quien más hable y no el docente. Los planteamientos previos ofrecidos por Vygotsky para entender mejor el papel que juega el adulto o el compañero más capaz –llámese maestro o alumno más avanzado–, nos servirán de marco teórico para respaldar todas las ideas pedagógicas que analizaré a lo largo del presente trabajo.

La enseñanza y el aprendizaje

Es nuestro reto lograr que los alumnos entiendan que siempre tendrán la oportunidad de aprender. Debemos brindarles un ambiente rico en posibilidades de donde puedan tomar todo aque-



llo que necesitan para construir nuevos conocimientos. Según Vygotsky, es necesario crear las zonas de desarrollo próximo para que pueda ocurrir un verdadero aprendizaje.

Debemos aceptar que todos estamos aprendiendo, tanto alumnos como docentes. Además que nos integramos en una comunidad que nos permite realizar constantemente las transacciones necesarias para que el proceso de enseñanza/aprendizaje resulte exitoso. Los docentes no serán los expertos y los alumnos los receptores pasivos de información sino que unidos se conforma una comunidad de aprendices.

Los alumnos deben experimentar con su lengua para que la conozcan y, en consecuencia, sean capaces de utilizarla eficientemente. Se acepta el error como una manifestación del proceso de desarrollo de la lengua. El error no se considera sólo para penalizar a los alumnos, sino para ayudarlos a desarrollar su lengua a niveles óptimos de comunicación. Esos errores se analizan y se brindan oportunidades para que, por medio de las actividades que realizan, mejoren todas aquellas inconsistencias lingüísticas.

Visualización de las zonas de desarrollo próximo en los salones de clases bilingües

Para que el aprendizaje tenga éxito debemos crear zonas de desarrollo próximo en nuestros salones de clases bilingües. Para alcanzarlo debemos:

1) Organizar una interdependencia positiva. Los alumnos están muy interesados en su progreso y el de otros miembros de su grupo de trabajo.
2) La interación cara a cara. Los alumnos se comunican y discuten materiales como grupo para alcanzar mayores conocimientos y comprender los textos que leen.
3) Los alumnos trabajan juntos para completar proyectos específicos del grupo. Cada alumnno se hace responsable de su parte con el fin de lograr finalizar el proyecto de grupo y contribuir con el producto final.
4) Es necesario la socialización del conocimiento. Los alumnos necesitan recibir instrucciones de tal manera que trabajen en grupos para la resolución de problemas, necesitan cooperar y comunicarse. Esto se logra a partir de la demostración constante de todo lo que se desea aprender. Así se permite poner en evidencia que tanto alumnos como maestros aprenden en una constante transacción y socialización del conocimiento.
5) La observación y evaluación constante son necesarias para implementar los cambios requeridos. Los estudiantes en cada grupo necesitan evaluar su progreso y discutir la forma en que pueden mejorar para hacerse más efectivos como aprendices. Otro punto importante es monitorear el funcionamiento de los grupos de trabajo. Para fomentar las transacciones en los grupos es necesario que a cada miembro se le aclare de qué es responsable. Esas responsabilidades deben cambiar mientras trabajan los grupos en los distintos proyectos:
   a) Un miembro del grupo debe ser el líder para ayudar a sus compañeros a ampliar su potencial, asegurarse de que todas las ideas se respetan y conducir al grupo hacia el consenso.
   b) Un alumno del grupo puede ser el que anote las ideas mientras se realiza el torbellino de ideas y escriba la información que compartirá con su grupo o con el resto de sus compañeros de clase.
   c) Un participante del grupo será el informante, quien debe compartir las ideas o las conclusiones del grupo con toda la clase.

¿Cuáles son las características de los maestros que tienen éxito en su salón de clase?

1) Poseen metas, propósitos y objetivos bien determinados durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje.
2) Utilizan sus recursos (p.e., tiempo, materiales de enseñanza, tecnología y a los propios estudiantes) efectivamente.
3) Saben determinar hasta qué punto logran sus metas para corregir el rumbo educativo si no se las alcanzan.
4) Comprenden la importancia de la relación maestro-alumno para desarrollar el conocimiento tanto del alumno como del maestro en este proceso de enseñanza/ aprendizaje.
5) Organizan ambientes de trabajo escolar que invitan de manera amigable y productiva a alcanzar metas y objetivos.
6) Se consideran estudiantes ellos también pues constantemente leen material profesional, se plantean interrogantes, escuchan, aceptan las críticas constructivas y siempre tratan de hacer mejor su trabajo como maestros.

La escuela como una comunidad de aprendices

Compromiso. La enseñanza se basa en preguntas guiadas por interrograntes y conversaciones con el maestro como el adulto que provee ayuda para que los alumnos realicen verdaderas tareas que sin esta ayuda no podrían llevar a cabo. Los maestros crean múltiples oportunidades para el aprendizaje, bien sea en grupos, o con toda la clase, de manera tal que los distintos estilos de aprendizaje de los alumnnos puedan encontrar ambiente para adelantar su desarrollo al sumergirse en tareas autorreguladas que les permiten determinar claramente sus metas y medir sus logros o alcances.

Desarrollo. Los alumnos se organizarán en grupos de acuerdo con el desarrollo tanto cognitivo como afectivo y en ningún caso se agruparán por edades. Las clases serán heterogéneas con relación al desarrollo de los grupos. Los alumnos trabajarán en pequeños grupos y actuarán como mediadores y actores de su aprendizaje.

El maestro comprometido afectivamente

El maestro es un profesional que se preocupa por sus estudiantes para celebrar y felicitarlos por su desarrollo educativo. Más adelante aparecen algunas ideas que son el resultado del trabajo con maestros bilingües, cuando utilizan los contextos socioeducativos como ambientes que invitan a aprender en todo momento.

Organización del contexto sociocultural para realizar el análisis de un texto literario

A continuación aparecen descritas algunas ideas para organizar los contextos socioeducativos, a partir de las investigaciones de Flores y García, (1984) y Flores (1995) que utilizamos y nos resultaron muy provechosas, con el fin de que los alumnos se sintieran verdaderos promotores del desarrollo de su lengua escrita.

1) Lea en voz alta con la debida entonación, ritmo y tono a sus alumnos dos o tres veces al día.
   a) Realice demostraciones de lectura a toda la clase, a grupos pequeños o a individuos.
   b) Efectúe demostraciones de los aspectos estéticos del texto permitiendo a sus alumnos que la escuchen o que compartan la lectura entre ellos.
   c) Busque ejemplos en el texto que contengan las manifestaciones analíticas como elementos literarios del texto.
2) Pida a los estudiantes que escriban una reflexión corta sobre lo que acaban de leer.
3) Haga que los alumnos compartan con sus pares lo que acaban de escribir.
4) Documente las reflexiones colectivas.
5) Nombre lo obvio del tema y de las estructuras literarias.
6) Revise el texto y pida a los alumnos que busquen ejemplos en el texto que respalden los logros literarios.
7) Haga que los alumnos lean de nuevo el texto y nombren los elementos literarios que vayan identificando.

A continuación aparece una guía de trabajo que fue utilizada en esta experiencia pedagógica.

Informe de mi análisis literario del texto

Título: Autor:

Nombre del ilustrador : Número de páginas:

¿Quién publicó el libro?:

"Lee y relee para construir significados"

Protagonistas:
Antagonistas:

Nombra al personaje con el cual te identificaste mejor:

1) Menciona algunos acontecimientos importantes relacionados con el argumento.
2) Escribe algunos ejemplos que revelen la trama y las resoluciones del cuento.
3) Describe el ambiente e ilustra la descripción que hiciste.
4) Escribe una breve descripción de uno de los personajes e ilustra tu escrito.
5) Realiza una descripción por escrito de todo aquello que evidencia la acción de la narración e ilústrala.
6) Describe lo que sentiste mientras leías el texto.
7) ¿Recomendarías a otras personas que leyeran, o no, este libro?
8) ¿Por qué?

También se puede dibujar para reconocer lo comprendido. Sugerimos el esquema siguiente para este propósito; a nosotros nos resultó provechoso para trabajar con alumnos en la representación pictórica de lo que acababan de comprender.

Dibuja lo que comprendiste del texto que acabas de leer
Dibuja todos los personajes que recuerdes del cuento.
Dibuja el problema planteado en este cuento.
Dibuja la manera cómo se resolvió el conflicto de este cuento.
Dibuja la parte que más te gustó de este cuento.

Otra forma de trabajar en estos contextos socioeducativos resultó ser la que aparece a continuación. Para realizarla sugerimos que después de que los alumnos hayan leído un cuento, la maestra formule la siguiente pregunta: ¿Qué fue lo que aprendiste? y los alumnos responderán ayudados con la guía que se ofrece a continuación. Esta guía sirve tanto para orientar a los alumnos en sus discusiones o debates, así como en la etapa previa a sus conversaciones y reflexiones sobre lo leído.

Aprendí que _____
Me di cuenta de que _____
Volví a revisar que _____
Noté que _____
Descubrí que _____
Me encantó aprender que _____
Me sorprendió saber que _____
Me disgustó saber que _____
Me gustaría saber más _____

Uno de los temas favoritos de los alumnos resultó ser el de las "mascotas". A continuación se ofrecen dos ejemplos obtenidos en esta experiencia pedagógica. La recomendamos como punto de partida para desarrollar en los alumnos el interés por la lectura sobre estos temas. Además, permite profundizar el análisis del texto por medio de situaciones de su propia vida analizadas en el texto.

El cuento **"Pescar es divertido"** fue escrito en su totalidad por alumnos de 4° grado. Para ampliar esta experiencia seleccionamos libros que trataran temas parecidos y se los ofrecimos a los niños como recursos complementarios para este proyecto.

Pescar es divertido
por alumnos de 4° grado

Pescar en pequeñas lagunas es divertido. Uno nunca sabe lo que va a pescar. Truchas, bagres...o tal vez, un cazón.

¿Adivina lo que encontré en mi anzuelo? Era un pequeño tiburón que lo llamamos cazón.

Llevé este pececito a mi casa en un jarro grande y lo conservé como mi mascota.

Pero, el pececito comenzó a crecer...

Creció y creció hasta que...

ya no cabía en el jarro. Por eso, lo coloqué con mucho cuidado en un acuario grande. Hasta que creció demasiado para estar en el acuario.

Entonces, crecía y crecía...

Por eso, coloqué el pez en una carretilla...

Y lo devolví al mar. Allí creció y creció tanto hasta que se volvió un gigante. Me sentía solitario sin mi pececito gris. Entonces, fui a la tienda de mascotas y compré un pececito de múltiples colores. Todavía puedo mirar a mi pez gris algunas veces, desde mi ventana, allá a lo lejos, en el mar. ¡Este es el Fin!

El relato **"Busco una mascota"** también es un producto del trabajo en contextos socioeducativos los cuales hemos descrito a lo largo de este artículo.

Busco una mascota

Un día, Alfredo quería hablar con su mamá, entonces, le dijo: –Mamá si de repente viniera por la calle y me encontrara por casualidad un oso. ¿Me dejarías tenerlo en mi casa como mi mascota? –No, no –dijo su mamá– un oso en la casa sería algo muy peligroso. Podría crecer mucho y tumbar nuestra casa.

Al día siguiente, Alfredo volvió a hablar con su mamá, entonces, le dijo: –Mamá, si de repente viniera de la escuela y me encontrara, por casualidad, una culebra cascabel. ¿Me dejarías tenerla en mi casa como mi mascota? –No, no –dijo su mamá– una culebra en la casa sería algo muy peligroso. Nos podría picar y matarnos con su veneno.

Al día siguiente, Alfredo volvió hablar con su mamá, entonces, le dijo: –Mamá, si de repente viniera de practicar mi deporte favorito y me encontrara, por casualidad, un tigre. ¿Me dejarías tenerlo en mi casa como mi mascota? –No, no –dijo su mamá– un tigre en la casa sería algo muy peligroso. Podría atacarnos y matarnos con sus garras y sus dientes.

Al día siguiente, Alfredo volvió a hablar con su mamá, entonces, le dijo: –Mamá, si de repente viniera de la casa de mi tía y me encontrara, por casualidad, un gatito. ¿Me dejarías tenerlo en casa como mi mascota? –Bueno –dijo su mamá– un gatito no nos haría daño a ninguno de nosotros, así que podría ser tu mascota. –Bueno mami, aquí está, porque lo traía escondido en mi mochila. ¡Ja!,¡ Ja!, ¡Ja!

Las ideas que presentamos a continuación nos pueden servir de marco de referencia para explorar el análisis de lo leído, primero, por medio de un torbellino de ideas para tratar de encontrar semejanzas y diferencias entre los dos cuentos.

COMPARE Y CONTRASTE

SEMEJANZAS

DIFERENCIAS

También se puede organizar el cuento en una forma como la que se ofrece a continuación. Aquí los alumnos al finalizar la lectura escriben y organizan lo que comprendieron. Se trata de generar conversaciones entre ellos acerca de las lecturas realizadas, con el fin de que desarrollen experiencias diferentes para interpretar textos literarios y elaboren al mismo tiempo que organizan su pensamiento, mientras comparten con otros compañeros y su maestra.

Organización del cuento

El personaje más importante en este cuento es:
Este cuento se lleva a cabo en:
El problema en este cuento es:
Después ocurre que:
Luego pasa que el cuento termina de la manera siguiente:
Yo cambiaría el final de la manera siguiente:
Yo le escribiría una carta al autor de este cuento para decirle que:

Otras maneras de trabajar con la lectura consisten en leer

Un libro de poemas
Algo escrito por el maestro
Aquello que está en su diario
El libro de matemáticas
Leer las instrucciones para realizar un juego
Leer lo que se encuentra en las paredes del salón de clase
Leer lo que se encuentra en los pasillos de la escuela
Jugar con una sopa de letras
Leer un mapa
Leer el manual de un programa de computación
Leer una revista sobre ciclismo

Para integrar la lectura con la escritura podríamos:

Escribir una carta
Escribir un cuento
Escribir un poema
Escribir una canción
Escribir un libro que contenga los proyectos realizados en clase

Por otra parte, recomendamos que los materiales de lectura que se utilicen tengan una variedad de formas ya que cada una de éstas sirve para brindar alternativas según los diferentes gustos del lector. En algunos casos se incluyen proverbios que son leídos por los alumnos y luego comentados para la interpretación que cada lector tiene para ellos. Esta manera de generar interés por comprender lo que se lee también estará ofreciendo oportunidades de procesar información y enriquecer el conocimiento.

A continuación citamos ejemplos.

Proverbios. Cuando queríamos trabajar con proverbios procedíamos de la manera siguiente: escribíamos todo aquello que los lectores relacionaban con este tipo de expresión. Si los alumnos eran principiantes el maestro escribía para ellos, si ya existían escritores dentro del grupo, entonces, se les invitaba para que fueran ellos quienes lo hicieran.

P.e., en una de nuestras clases los alumnos escribieron lo siguiente después de haber leído el proverbio: **Admira el mar, pero permanece en tierra**.

Sé realista - Los soñadores poco alcanzan - lo lejano no es seguro - asegúrate que lo tendrás - Confórmate aunque lo obtengas después - Vive tu presente- Sueña lo que harás mañana - Búscale sentido a lo que vendrá -

En este tipo de trabajo se da a los alumnos las siguientes instrucciones: *Piensa cuáles serán las ideas derivadas de estos proverbios y relaciónalas.*

1) Al gato le gusta comer pescado, pero no le gusta mojarse los pies.
2) Al que escupe al cielo, en la cara le cae.
3) Al que de ajeno se viste, en la calle lo desnudan.
4) Al que no admite consejo no se le puede ayudar.
5) Aprendiz de todo los oficios y maestro de ninguno.
6) Arbol que crece torcido jamás su rama endereza.
7) Ayúdate que Dios te ayudará.

Nótese que cada uno de estos proverbios tiene múltiples posibilidades de usarse para generar un torbellino de ideas; es decir, provocar el interés de los participantes para que digan lo que significa para ellos y, luego, comenzar otras actividades como lecturas de temas relacionados. Esta lista de proverbios se enriquece con todos aquellos que los alumnos conocen y que no aparecen en la que se ha suministrado.

El proverbio permite generar una conversación que, bien orientada, contribuye a motivar a los estudiantes para que se interesen por el tema sobre el cual trabajarán en sus proyectos.

El curriculum integrado a partir de ciclos temáticos

Se puede comenzar con la lectura de un cuento con la finalidad de que su contenido los lleve a estudiar otros temas relacionados con el programa de estudio que estamos realizando. A este tipo de integración de la literatura para el estudio de otros temas se le considera pilar fundamental para el desarrollo de un ciclo temático. Cuando se habla de un ciclo temático, por lo general, se trata del estudio de un tema determinado, mediante el empleo de una variedad de actividades que se van entrelazando para vincular lo que ya se conoce con la nueva información que se obtiene para consolidar nuevos conocimientos.

También se recomienda que a partir de la literatura se organicen los ciclos temáticos. Es decir, se planifica a partir de un tema leído lo que se continuará estudiando durante un período que se establece con anterioridad. Supongamos que vamos a estudiar a partir de la lectura de un cuento, el tema de la vivienda, las distintas formas de vivienda en países diferentes al nuestro. Podríamos comenzar planteándonos las siguientes interrogantes: ¿cuántas formas de vivienda conocemos?; ¿cómo son los materiales de esas viviendas?; ¿por qué las condiciones del clima obligan a construir cierto tipo de viviendas?, y así sucesivamente.

¿Cómo se organizan los ciclos temáticos?

Los planes de clase estarán diseñados por los maestros y sus alumnos. Estos se basarán en temas y proyectos relacionados con las experiencias y los intereses de los estudiantes. Para organizar esta información es conveniente elaborar afiches bien grandes que contengan tanto la planificación como todas aquellas respuestas obtenidas a partir de los interrogantes planteados. Estos interrogantes se organizan, generalmente, como lo hemos hecho en el cuadro que ofrecemos a continuación.

PLANIFICACIÓN ORGANIZACIÓN DE UN CICLO TEMÁTICO		
¿Cómo?	¿Cuándo?	¿Quién (es)?
¿Por qué?	¿Dónde?	¿Qué?

En cada uno de los cuadros ofrecidos se van escribiendo las respuestas a las preguntas planteadas para así comenzar el trabajo como ciclo temático, es decir, la información que ya se conoce se vierte en forma de preguntas hasta llegar al planteo de nuevos interrogantes y continuar nuevas búsquedas.

En todo momento, estimulamos a los alumnos para que se interesen por investigar el tema con el cual trabajarán y para que identifiquen y adquieran otros recursos que consideren importantes para la propuesta planteada.

Los materiales para continuar la investigación pueden localizarse en las bibliotecas públicas y traerse a la clase para este propósito en particular. Recuerde que todo debe planificarse

con la debida anticipación para dotar al contexto socioeducativo de los recursos apropiados. Los temas objeto de estudio se pueden ampliar y estudiarlos hasta que se agote el interés por ellos, teniendo en cuenta siempre que son ciclos de trabajo integrado y no unidades aisladas de aprendizaje.

El papel de la evaluación en estos contextos

La evaluación en estos contextos socioeducativos se basa en resultados producto de auténticas situaciones de aprendizaje. Es más un proceso de observación que de medición. Las metas se definen y redefinen por la amplia comunidad de aprendices con base en resultados auténticos del aprendizaje, que servirán como indicadores de los alcances logrados.

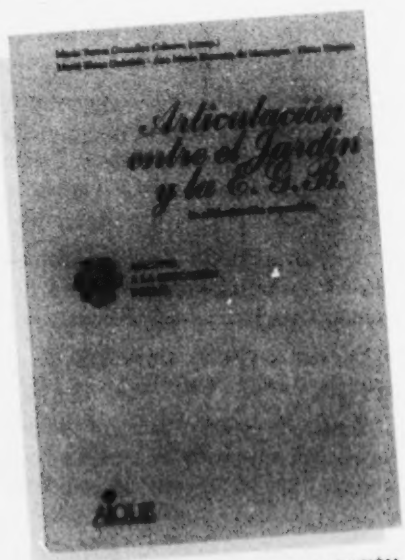
Una de las formas de evaluación más comunes entre los maestros bilingües que aplican el Lenguaje Integral como filosofía educativa es la evaluación por medio de las carpetas de trabajo o *portafolios*. *Los portafolios permiten ir* coleccionando todo aquello que realizan los alumnos a lo largo de períodos escolares. Esta colección de información permite el análisis del proceso de apropiación del conocimiento de una manera documentada para cada alumno en particular. Aquí tanto el docente como el alumno establecen el diálogo correspondiente y necesario para conocer los avances y cuánto se requiere para el éxito escolar. Existen otras maneras de evaluar y conocer los logros del proceso educativo; pero, por razones de espacio no puedo incluirlas en este artículo.

Conclusión

Organizar ambientes para aprender no resulta difícil para maestros que conocen y aplican la filosofía del Lenguaje Integral en forma apropiada. Ellos seguirán teniendo éxito con sus alumnos, al brindarles múltiples oportunidades de aprendizaje y al organizar contextos socioeducativos para que todos trabajen e intercam-

AIQUE PRESENTA:

NUEVOS TÍTULOS



PREMIO SEXTAS JORNADAS DE EDUCACIÓN FUNDACIÓN EL LIBRO

Articulación entre el Jardín y la E.G.B.
La alfabetización expandida
María Teresa González Cuberes - Ana María Borzone de Manrique - Elena Stapich - María Elena Duhalde
$ 15

Currículum y cognición
Lauren Resnick y Leopold Klopfer (comp.)
$ 20

Encuentros cercanos con la matemática
María Elena Duhalde - María Teresa González Cuberes
$ 19

La mirada mental
Ángel Rivière - María Nuñez
$ 11

AIQUE GRUPO EDITOR

Centro Aique de atención al docente Fco. Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed. - Tel.: 865-5152 (Líneas rotativas)
Casa Central: Artigas [illegible] Cap. Fed. - Tel.: 958-0700 (Líneas rotativas) - Fax: 958-4[illegible]

bien sus conocimientos, creando sus zonas de desarrollo próximo. No se trata de ofrecer y aplicar recetas mágicas para cambios educativos mágicos, es más bien, un proceso de reflexión y creación constante que se da entre maestros y alumnos. Espero que las ideas discutidas en el presente trabajo generen, entre otros educadores, inquietudes y deseos de correr riesgos con sus alumnos al igual que como lo hicieron los maestros bilingües, en 1995, en algunas escuelas del sur de California.

Bibliografía

Arellano-Osuna, A. (1989) "El lenguaje integral." **Lectura y Vida**. Año 10, Nº 3.

Arellano-Osuna. A. (1992) **El Lenguaje Integral: una alternativa para la educación**. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

Arellano-Osuna, A. (1993). "Nuevas tendencias en la alfabetización del adulto en América Latina." **Lectura y Vida**. Año 14, Nº 3.

Brown, R. (1973). **A first language: The early stages**. Cambridge, Ma.: Harvard University.

Banks, J. (1994) **Multiethnic education: Theory and practice**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Cummins, J. (1981) "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students." En **Schooling and Language minority students: A theoretical framework**. Developed by the California State Department of Education. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, pp. 3-49.

Flores, B. (1995) San Francisco Project. CELT. and CSUSB. Classes and seminars. California.

Flores, B., y E. García (1984) "A collaborative learning and teaching experience using Journal writing." **Journal of the National Association for Bilingual Education**, 8 (2), p. 67-83.

Freire, Paulo (1990). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI.

Goodman, K. S. (1982). **Language and literacy. Vol. I y II**. London: Routledge & Kegan Paul.

Goodman, K.S. (1986) **What's whole in Whole Language**. NH: Heinemann Educational Books.

Goodman K.S. (1989) **El Lenguaje Integral**. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

Grant, C.A. (1995) **Educating for diversity. An anthology of multicultural voices**. Needham Heights, MA.: Allyn & Baco

Spring, Joel (1994) **Deculturalization and the struggle for equality**. New York: McGraw-Hill, inc.

Rosenblatt, Louise (1978). **The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work**. Carbondale, Ill.: Southern University Press.

Rumelhart, David E. (1984) "Understanding Reading." En James Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark, DE: International Reading Association, p. 1-20.

Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.

Smith, F. (1990) **To think**. Teachers College Columbia University. New York.

Vygostky, L. (1978). **Mind in society**. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1987) **Thought and language**. Alex Kozulin (ed.) Cambridge, Massachusetts: MIT press. Trad. al castellano: **Pensamiento y lenguaje** (1964), Buenos Aires: Lautaro.

Walsh Catherine E. (1991) **Pedagogy and the struggle for voice. Issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans**. Critical Studies in Education. Henry A. Giroux and Paulo Freire (eds.) New York: Bergin & Carvey.

Weaver, Constance (1988). **Reading process and practice from psycholinguistics to whole language**. NH.: Heinemann Educational Books.

Weaver, Constance (1990). **Understanding Whole Language**. Toronto, Canada: Irwin Publishing.

Wertsch, James, V. (1991) **Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

LIBROS Y REVISTAS

FORTALECER LA FAMILIA

Manual para trabajar con padres

Ingeburg Fuhrmann y Mariana Chadwick

Editorial Andrés Bello, 1995

Esta obra nace como una respuesta a la necesidad de numerosos profesionales del campo de la educación o de la salud que desean extender su acción al ámbito de la familia a través de un trabajo grupal con padres. El manual constituye un verdadero instrumento de trabajo, pues describe –paso a paso– cada una de las sesiones del taller y da el encuadre necesario para trabajar con tranquilidad.

Las autoras introducen al lector en forma amena a la teoría, se detienen en su formación personal para conducir el grupo de padres con sugerencias prácticas para enfrentar situaciones difíciles, aclara dudas o evitar errores. Esta formación, entregada en un capítulo dedicado exclusivamente al futuro conductor, junto con entrenarlo eficientemente para guiar el taller, puede ser una oportunidad de desarrollo personal gracias a los variados ejercicios que se le proponen en numerosas oportunidades. El programa de formación desarrolla flexibilidad y fuerza en el conductor sobre la base de pregunas claves, con ilustraciones originales y títulos atractivos. De esta manera, el lector se encuentra "buscando otra cara de la luna", para facilitar su cambio de perspectiva, "proponiendo en vez de imponiendo" para favorecer y respetar cambios en la familia o "perfeccionando herramientas para darse a entender" y guiar al grupo con claridad y precisión. El programa pretende que el lector aprenda de su propia experiencia a través de una pauta de autoevaluación elaborada para cada sesión.

Las sesiones abarcan once áreas temáticas, representadas en los siguientes títulos:

"¿Quiénes somos? Fortalezas y debilidades de cada familia." Esta sesión valora la diversidad de las familias.

"En todas las familias los hijos tienen problemas. ¿Como les ayudamos?" Se aumenta la confianza en la fuerza de los padres para enfrentar problemas de su vida familiar.

"Ni tan lejos que te hieles ni tan cerca que te quemes." En esta sesión el conductor se centra en las ventajas y desventajas de las distancias afectivas en las familias.

"Las distancias en una familia son diferentes y variables. ¿Cómo se regulan, cómo se cambian?" El conductor se centra en el cambio de cercanía afectiva como parte natural de la evolución de una familia.

"¿Quién manda? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?" Esta sesión ayuda a que los padres se sientan cómodos al ejercer su autoridad para guiar a sus hijos.

"No entiendo cómo es posible que Juanito... ¡Escuchémoslo!" Se entrena la capacidad de los padres de escuchar desprejuicidamente lo que los hijos dicen y de formular lo que quieren decir a sus hijos.

"¿Qué hacer con los problemas de los hijos?" Se analiza cómo una situación difícil puede ser una oportunidad para crecer y aprender a resolver problemas.

"Solidaridad o competencia en la tarea parental. ¿Se puede ganar perdiendo?" En esta sesión los padres aprenden a valorar y a respetar sus diferencias.

"Al rescate de la energía perdida. Tiempo y espacio para privilegiar la pareja." Se valora la realización personal y la satisfacción en la relación de pareja como fuente natural de energía para la tarea de ser padres.

El manual contempla la adaptación del taller a diferentes realidades de las familias, dado una particular dedicación a familias en que los hijos están a cargo sólo de la madre o el padre.

La obra incluye las experiencias de las mismas autoras recogidas en sus primeras aplicaciones del taller que enriquecen las explicaciones con ejemplos de comentarios y respuestas de los padres y muestran al taller como producto de la reflexión sobre la acción preventiva realizada.

Mabel Condemarín

INFORMACIONES

RED LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZACIÓN

¿Qué es?

Este proyecto se constituyó en 1991 por iniciativa de la Dra. Emilia Ferreiro, "como un mecanismo flexible para permitir el intercambio de informaciones y experiencias, así como el mejor aprovechamiento de oportunidades entre personas de diversos países latinoamericanos que asumen un compromiso común sobre la base de acuerdos conceptuales mínimos".

¿Dónde actúa y con quiénes?

"Esta Red actúa, a la fecha, en Brasil, Venezuela, Uruguay y Argentina, con estrategias de acción adaptadas a las realidades locales... Ha podido operar gracias a un financiamiento otorgado por la Fundación Kellogg. Agrupa a personas con diferente formación profesional, con diferente inserción en la problemática de la alfabetización (productores de libros o autores y revistas especializadas, así como docentes, especialistas en bibliotecas e investigadores), que actúan en organismos gubernamentales y en organizaciones no gubernamentales con distintos tipos de población (urbana, rural, indígena, niños, adolescentes y adultos)."

¿Qué tenemos en común?

Acuerdos conceptuales mínimos

1. La instrucción en alfabetización debe ser concebida como una adquisición lingüística y conceptual que se obtiene, principalmente, a través de actividades sociales de utilización de la escritura. Es ya preciso rechazar, en función de evidencias empíricas consistentes, las acciones educativas tradicionales que ponen el énfasis inicial en ejercicios mecánicos, dejando de lado la lengua (con toda su complejidad) tanto como las capacidades cognitivas de quienes aprenden.
2. La alfabetización debe ser considerada como una adquisición de conocimiento, tanto como una adquisición que permite nuevos conocimientos. Es adquisición de conocimiento acerca del sistema de escritura socialmente utilizado y también conocimiento acerca de las complejas relaciones entre oralidad y escritura.
3. El énfasis en los textos escolares (tipo "cartilla") que presentan un vocabulario controlado simplificando artificialmente la sintaxis y la ortografía, debe desplazarse hacia libros verdaderos y buena literatura a fin de proveer, desde el comienzo, oportunidades para interactuar con la lengua escrita, una biblioteca –por más modesta que sea– es más importante que los libros para aprender a leer y los cuadernos de ejercitación mecánica. Sin embargo, por más importantes que sean los libros, ellos no alcanzan a cubrir la gran variedad de mensajes escritos. Por esa razón, todo tipo de material escrito (periódicos, revistas, cartas formales o familiares e incluso envases comerciales) puede ser incorporado a la tarea pedagógica, lo cual permite, además, recuperar las experiencias extraescolares de quienes están en proceso de alfabetización.
4. El momento en que una persona inicia su proceso de alfabetización es extremadamente variable y pocas veces coincide con la escolarización formal. Reconocer que los grupos de alfabetización (cualquiera sea su edad) son necesariamente heterogéneos ayuda a construir alternativas de intervención pedagógica que transforman las desigualdades en oportunidades de aprendizaje colectivo. Esto es particularmente importante en zonas rurales aisladas, donde los miembros de la comunidad que requieren de la acción educativa tienen edad muy diversas (desde niños hasta adultos).
5. La reformulación de políticas educativas para los sectores marginados de la población debe tener en cuenta que los niños de esos sectores no necesitan educación compensatoria, sino, simplemente, servicios educativos de buena calidad.

Núcleo Argentina

En Argentina, la Red comenzó a funcionar a partir de 1992 en las regiones de Litoral y Cuyo. En abril de 1995 se recibió un subsidio

otorgado por la W.K.Kellogg Foundation, organización que otorga apoyo a proyectos destinados a mejorar el bienestar de la humanidad. Sus áreas de actividad en el presente están limitadas a los campos de salud, educación, agricultura, liderazgo y juventud. También se ha recibido colaboración financiera de la Fundación Antorchas, institución independiente cuyo propósito fundamental es realizar "actividades que ayuden a mejorar las condiciones de vida de la comunidad". Esto permitió continuar las acciones emprendidas en las regiones citadas e integrar el resto del país a un proyecto nacional.

La institución sede es **"Ciencia Hoy"**, asociación civil sin fines de lucro, que tiene por objetivos fundamentales promover el intercambio científico con el resto de Latinoamérica a través de la divulgación del quehacer científico y tecnológico de la región y estimular el interés público en relación con la ciencia y la cultura. Esta institución se ha comprometido con la propuesta ofreciendo toda su experiencia de red, basada en su proyecto **Retina** (Red Teleinformática Académica) y poniendo a nuestra disposición su infraestructura.

El núcleo Argentina está organizado a partir de una **Coordinación Nacional** ejercida por **Diana Grunfeld** y tres Coordinaciones Regionales:

Región I: Coordinadora Mónica Báez, sede en Rosario (Santiago 235, Rosario, 2000, Pcia. de Santa Fe. Telefax: 041-37-5688).

Región II: Coordinadora Estela Vergelín, sede en Mendoza (Rondeau 277, Mendoza, 5500. Telefax. 061-29-0269/44-5686).

Región III: Coordinadoras Mirta Castedo y Ani Siro, sede en La Plata (Coordinación Nacional y Región III: Corrientes 2835, Cuerpo A, 5° A, Capital Federal, 1193. Telefax: 54-1-961-1824 y 962-1330. e-mail: redalfa@criba.edu.ar).

Funciona a la fecha con 64 nucleamientos distribuidos entre las provincias de Salta, Misiones, Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, Mendoza, San Juan, San Luis, Neuquén, Buenos Aires, Tierra del Fuego y Capital Federal.

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y para jugar... a la orilla del viento

Suipacha 617;
1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682;
fax: 322-7262

Los especiales de A la orilla del viento

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Me gustan los libros*
- *Cambios*
- *El túnel*

Mijail Snunit
- *El pájaro del alma*

Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *El higo más dulce*
- *Jumanji*

Para los que leen bien

Ana María Machado
- *Historia medio al revés*

Francisco Hinojosa
- *La fórmula del doctor Funes*
- *La peor señora del mundo*

Pilar Mateos
- *La casa imaginaria*

Folke Tegetthoff
- *Cuando los gigantes aman*

Sid Fleischman
- *El caballo de medianoche*

Principales acciones:

Saber quiénes y somos y dónde estamos...

- ▲ Encontramos para intercambiar, estudiar, actualizarnos, formarnos en distintos temas de preocupación común.
- ▲ Estar informados sobre todo aquello que esté sucediendo en alfabetización, no sólo en las aulas sino también en el plano político, académico, social, etc.
- ▲ Intercambiar materiales bibliográficos, sobre todo aquellos de difícil acceso como informes de investigaciones, documentos de organismos no gubernamentales, traducciones, videos, publicaciones periodísticas, etc.
- ▲ Apoyar e intentar la difusión y reproducción de proyectos en curso o nuevos proyectos alternativos de alfabetización, optimizando las posibilidades y recursos a través del funcionamiento en Red.

... Para ayudarnos a transformar juntos las condiciones de alfabetización de nuestros niños, jóvenes y adultos.

1ER. ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZACIÓN

La Red Latinoamericana de Alfabetización, Núcleo Argentina, organiza su 1er. Encuentro Internacional en torno al tema central de "Alfabetización", que se llevará a cabo los días 23 y 24 de octubre de 1996.

Hasta el momento han confirmado su participación Emilia Ferreiro (México), Ana Teberosky (España), Telma Weisz (Brasil), Ana María Kaufman, Alicia Lenzi, Delia Lerner, María Elena Rodríguez, Hilda Weitzman de Levi, Graciela Montes, Lucía Robledo, Marta Marín (Argentina). Las vacantes son limitadas.

Informes e inscripción:

Red Latinoamericana de Alfabetización - Argentina
Corrientes 2835, Cuerpo A, 5° A
1193 Capital Federal
Telefax: 962-1330 y 961-1824.

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Del 27 al 29 de noviembre de 1996, bajo el título: "Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI", tendrá lugar en Barcelona, España, el IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, con la finalidad de debatir y proyectar la materia desde las coordenadas que permitan renovar en la formación lingüística y literaria, según las necesidades de la actual sociedad multicultural y plurilingüe.

Información general, reserva de hoteles, inscripciones, resúmenes y exposición comercial, pueden solicitarse a la Secretaría del Congreso:

Viajes Iberia Congresos
Diagonal, 523 08029 Barcelona - España
Tel: (34-3)419-51 51 Fax: (34-3)405-13 90

"ESPACIOS PARA LA LECTURA"

Lectura y Vida comunica que a partir de este número, y como resultado de un convenio firmado con el Fondo de Cultura Económica, nuestros socios de la Argentina recibirán *gratuitamente* la publicación **"Espacios para la Lectura"**, órgano de la **Red de Animación a la Lectura** de esa editorial. Por la excelente calidad de este material, consideramos que se trata de un importante beneficio –exclusivo para los suscriptores de **Lectura y Vida**– que nos acerca a nuestro objetivo de ofrecer siempre mayores servicios para nuestros lectores.

Dado que **"Espacios para la Lectura"** no es una publicación con periodicidad fija, será enviada *sin cargo* a nuestros socios, junto con **Lectura y Vida**, sólo cuando se edite un nuevo ejemplar, por lo cual la redacción de la revista no se hace responsable de su envío permanente, como así tampoco de su suspensión por razones de índole editorial.

En virtud del acuerdo firmado, esta publicación **se enviará sólo a los socios de Argentina**, por tanto aquellos suscriptores de América Latina interesados en recibirla podrán solicitarla directamente a las respectivas sucursales del Fondo de Cultura Económica de sus países, o a la sede central de México, Carretera Picacho Ajusco 227, Col. Bosques del Pedregal. C.P. 14200 México D.F.

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual: U$S 19.

Cuota de afiliación institucional: U$S 41.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Reading Association

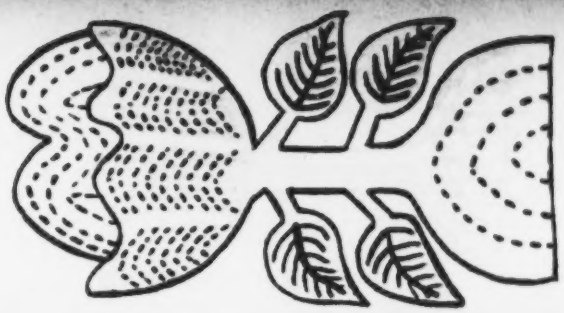
- ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?
- Dominio lector conseguido en alumnos de 5 años
- Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos
- Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura
- Libros y revistas
- Informaciones

Lavalle 2116 - Piso 8° Dto. "B" - 1051 Buenos Aires

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 17
diciembre 1996
4



El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.

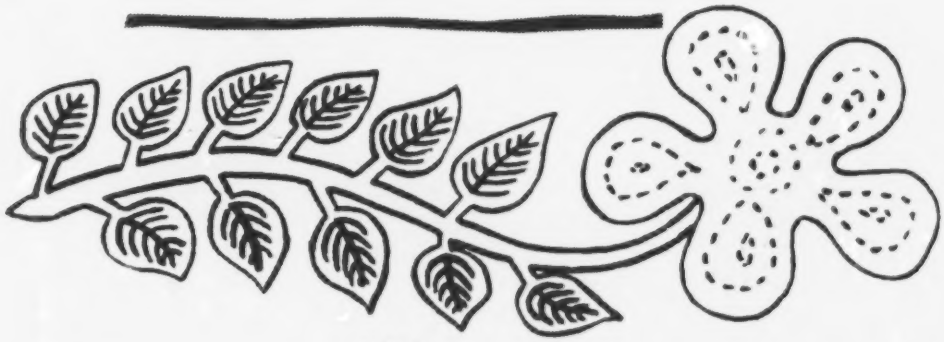
Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.

Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de los adultos analfabetos del siglo XXI.

Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.

Unesco

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.



PRIMER CONGRESO REGIONAL DE LECTURA Y VIDA

"LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES"

29 al 31
de mayo de 1997

Informes e inscripción:

lectura y vida

Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Capital Federal – Argentina

Tel. (541) 953-3211
Fax (541) 951-7508

Revista Latinaomericana de Lectura
Año XVII - Número 4 - Diciembre 1996

Publicación trimestral de la
Asociación Internacional de Lectura (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

Directora
María Elena Rodríguez

Consejo Editorial Consultivo
María Elvira de Alonso (Colombia)
Berta P. de Braslavksy (Argentina)
Irma Camargo de Ambia (Perú)
Silvia Castrillón (Colombia)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan Crawford (Estados Unidos)
María Eugenia Dubois (Venezuela)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Josette Jolibert (OREALC-Unesco)
Delia Lerner (Argentina)
Magaly Muñoz de Pimentel (Venezuela)
Diana Rivera Viera (Puerto Rico)
Ruth Sáez Vega (Puerto Rico)
Marta Eugenia Sánchez González (Costa Rica)
Isabel Solé (España)
Ana Teberosky (España)
Gaby Vallejo (Bolivia)

Asistente editorial
Marina Franco

Diseño de tapa
Diagramación
Patricia Leguizamón

Composición y armado
Lectura y Vida

Imprenta
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

Redacción
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel: 953-3211
Fax: (54-1) 951-7508

Dirección Postal
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

Costo de la suscripción anual
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)
América Latina, Africa y Asia (excepto Japón):
Socio individual: U$S19
Resto del mundo:
Socio individual: U$S38
Instituciones: U$S41

Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre
Registro de la Propiedad Intelectual N° 665.219

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.
LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura
ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESIÓN Nº 1564

Editorial

Estrategias de comprens de la lectura

La revolución informáti y los procesos de lectura y escritura

Psicolingüística

La estimulación de la lectura: una estrategi de intervención

Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética

Libros y revistas

Informaciones

Índice 1996

4

Isabel Solé (España)

Presentación y análisis de las estrategias de lectura y su vinculación con el aprendizaje autónomo de los alumnos: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender. 5

Emilia Ferreiro (México-Argentina)

Observaciones en torno de las nuevas formas de interacción entre la escritura y la imagen frente al desarrollo de la tecnología informática: cómo la manera de circular **en** la imagen y **entre** las imágenes puede cambiar el modo de circular **en** el texto y **entre** los textos. 23

Omer Silva V. (Chile)

Temas centrales abordados por la Psicolingüística desde sus orígenes hasta el momento actual, ordenados según los cuatro períodos destacados en su desarrollo: formativo, lingüístico, cognitivo y como ciencia cognitiva. 31

Elena Gómez-Villalba (España)

Resultados de una investigación orientada a hacer de la lectura una actividad placentera y continuada realizada con alumnos de 8° año de la E.G.B. 41

Juan Carlos Paradiso (Argentina)

Descripción de las estructuras básicas de los textos expositivos: listado, secuencia, ciclo, clasificación, comparación, conexión antecedente/consecuente, problema/solución y generalización/especificación. 45

Ana Teberosky (España-Argentina)

Una lectura sobre "Caperucita Roja aprende a escribir". 55

61

1. Índice de títulos. 63
2. Índice de autores.

BEST COPY AVAILABLE

EDITORIAL

Ya desde 1980, año en que aceptamos el desafío de poner en circulación una revista especializada en lectura y escritura, dedicada, fundamentalmente, a recoger las experiencias de América Latina, la preparación del número de diciembre ha ido siempre acompañada de un balance sobre todo lo que hicimos en el año, lo que pudimos hacer y no hicimos, y lo que quisimos hacer pero no pudimos. Ahora es el tiempo de los planes ...y de las autocríticas.

En 1996, en lo que se refiere a **publicaciones**, logramos editar —como siempre— los cuatro números de la revista correspondientes al año; comenzamos la serie **Textos en contexto** para hacer conocer, a través de traducciones al castellano, los modelos teóricos vigentes en la actualidad acerca de la producción y la comprensión de textos escritos; coeditamos con Aique Grupo Editor, **Alfabetización por todos y para todos**, con conferencias del **15° Congreso Mundial de Lectura**; y comenzamos a distribuir en Argentina, en forma gratuita, el periódico del Fondo de Cultura Económica de México, **Espacios para la lectura**.

En lo que atañe a nuestro trabajo en el área de actualización docente, finalizamos el **Curso de Especialización en Lectura y Escritura**.

Entre los planes de LECTURA Y VIDA para 1997 aparece en un lugar privilegiado el **Primer Congreso de Lectura y Vida**, a realizarse entre el 29 y el 31 de mayo, acerca de un tópico que se ha constituido en tema central de nuestro quehacer desde hace ya muchos años: "La escuela y la formación de lectores y escritores". Esperamos que este congreso instale un espacio de reflexión y de discusión acerca de cómo transferir las aportaciones de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de la lengua; espacio en el cual, con seriedad y auténtico compromiso, se tomen en cuenta distintas alternativas didácticas, avaladas por un marco teórico coherente y por investigaciones realizadas en el aula.

Con este congreso pretendemos comenzar a participar **institucionalmente** ("lo que pudimos hacer y no hicimos") en los debates que se suscitaron y se suscitan con la puesta en marcha de la transformación educativa en diversos países, debates que ponen de manifiesto la desorientación de maestros y profesores ante una instrumentación por momentos errática de los cambios en lo que hace a la actualización de los docentes en servicio.

Entre los eventos auspiciados por la **Asociación Internacional de Lectura** para 1997, merece destacarse, primordialmente, por sus alcances para la alfabetización en América Latina, el **4° Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura**, que tendrá lugar en Lima, Perú, entre el 4 y el 7 de agosto, bajo el lema "Lectura y escritura para todos, desafío del tercer milenio", organizado por el **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura** y **Apelec**—Asociación Peruana de Lectura, filial de IRA.

Entre lo que quisimos hacer pero no pudimos están... muchas cosas. Quizá más publicaciones, más cursos de actualización con la participación de profesores invitados de Argentina y del exterior, responder a más consultas... No fue posible.

Como ya habrán advertido, éste es un número especial de 64 páginas. Tuvimos que hacerlo —pese al enorme esfuerzo económico que significó— para poder incluir colaboraciones aceptadas desde hace ya bastante tiempo y lograr así una mejor planificación para 1997.

Un pedido muy especial: dar continuidad a una revista especializada en lectura y escritura para América Latina es una tarea muy ardua; **necesitamos** la ayuda de todos nuestros lectores para poder seguir trabajando tal como lo hemos venido haciendo durante 17 años. **Necesitamos** que cada uno de nuestros suscriptores, si considera que la revista le es de utilidad para su labor profesional, haga al menos que uno de sus colegas se suscriba **también** para que podamos **duplicar** el número de suscripciones, **única manera** de asegurar ediciones futuras.

M.E.R.

Estrategias de comprensión de la lectura

Isabel Solé

Profesora de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, especializada en temas relacionados con la lectura y educación en general, autora entre otras obras de ***Estrategias de lectura****. Este texto corresponde a la conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del* ***Curso de Especialización en Lectura y Escritura****, organizado por* ***Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.***[1]

A lo largo de mi intervención, abordaremos un tema complejo y apasionante que es el de las estrategias de lectura y su vinculación con el aprendizaje autónomo de los alumnos. En realidad, yo había pensado que esta disertación podría llamarse algo así como "Estrategias de lectura: aprender a aprender". Probablemente se habrán dado cuenta ustedes de que uno de los medios más poderosos que tenemos los humanos para informarnos y para aprender consiste, precisamente, en leer textos escritos. Desde luego no es el único medio que poseemos, las explicaciones orales, los audiovisuales, la experiencia de otros, y la propia experiencia son fuentes inagotables de conocimiento, pero la lectura no sólo sirve para adquirir nuevos conocimientos; para muchos leer es un medio de evasión, de disfrute, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos al nuestro, cuya repercusión trasciende en mucho lo cognitivo para llegar a emocionarnos, apasionarnos y para llegar a transportarnos a otras realidades y a la ficción.

Como he querido mostrar con esta primera introducción, aunque parto de una visión amplia de lo que es el aprendizaje y de los medios que nos conducen a él, y también de una visión amplia de lo que es la lectura y de lo que supone aprenderla, en lo que sigue voy a ocuparme

de la lectura en su faceta de instrumento para el aprendizaje. En primer lugar, voy a señalar las relaciones que existen entre leer, comprender y aprender, en segundo término, abordaré el tema de las estrategias de aprendizaje y su aplicación a los textos escritos; en tercer lugar, voy a considerar aquello que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje; y, por último, terminaré con una breve referencia a la necesidad de enseñar las estrategias que permiten afrontar con éxito los retos que la escuela misma plantea, que no son otros que los retos de aprender, y, también, con una visión de la lectura como camino privilegiado para aprender a aprender, lo que permite entonces afrontar no sólo los retos que plantea la escuela, sino afrontar también algunos de los desafíos más importantes que encontramos a lo largo de nuestras vidas.

Desde ya hace algunos años, muchos autores vienen insistiendo en el paso trascendente y comprometido que se establece entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje, es el paso de **aprender a leer a leer para aprender**. Determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que dicho paso pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio, es decir desde la enseñanza inicial, la relación característica que se establece en la lectura, una relación de interacción entre el lector y el texto en la que ambos son importantes, pero en la que manda el lector. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

Todas estas operaciones que acabo de mencionar son las que permiten a ese lector comprender, atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos. Sin embargo, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando... etc. Comprendemos también porque el texto se deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible. La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para proporcionar indicadores que faciliten su tarea.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto, esa actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, a valorar su plausibilidad, a integrar en ellos la nueva información modificando lo uno y lo otro si es necesario, e incluso llegando a elaborar nuevos esquemas de conocimiento, es decir, representaciones más ajustadas de la realidad que se pretende comprender, es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer. León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye en ella misma y por sí sola una garantía de que el sujeto aprenda, se necesitan más cosas; y por otra parte, citan a Bouer quien ha encontrado que sujetos que no pretendían aprender adquirían tanta información como los que leían con este propósito.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos, lo que explique que cuando comprendemos aprendamos incluso aunque no nos lo propongamos. Esta es una experiencia que todos los lectores tenemos, p.e., leemos una novela y aprendemos cosas, y a veces eso que aprendemos es más significativo para nosotros que aspectos relacionados con esa novela que aprendimos en otra situación más formal de enseñanza. Podríamos considerar pues, que se produce de algún modo, un apren-

dizaje incidental, distinto, sin embargo, del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender y cuando podemos poner los medios para que ello se produzca.

Si bien acabo de describir este proceso de una forma muy sumaria porque son procesos ya muy conocidos, quiero destacar que todo ese proceso no resulta posible sin la implicación activa del lector. Se requiere que el lector –sea una persona grande o pequeñita– encuentre sentido a la actividad de leer. En el sentido incluimos los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando vemos que cubre alguna necesidad que sentimos, y de una forma muy importante, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, cuando sentimos que tenemos recursos, o que vamos a recibir la ayuda necesaria, podemos afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender.

Desde la perspectiva de que para leer los aspectos de tipo emocional y afectivo también son fundamentales y desde la asunción de que la lectura implica la comprensión y de que ésta es imprescindible para realizar aprendizajes, podemos abordar ahora el segundo punto que quería tratar: **las estrategias de aprendizaje y los textos escritos**.

Las estrategias de aprendizaje son un tema muy polémico, se habla y se escribe mucho sobre estrategias de aprendizaje y puedo decirles que aunque uno sea constructivo y lo intente, no encuentra una sola descripción, ni una sola clasificación, ni una sola forma de entender lo que son las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, les ruego que tengan a bien aceptar la definición con la que voy a trabajar sin que ello suponga que yo no asuma que hay otras formas de entender las estrategias de aprendizaje, pero si tratásemos todas las formas de definir las estrategias de aprendizaje no alcanzaría el tiempo para los propósitos de esta conferencia.

Algunos autores que ustedes conocerán, como Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), que han trabajado bastante sobre este tema, definen las estrategias de aprendizaje como "secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información"; es decir, se trata actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones, ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas.

Esta definición, con la que creo que en principio podríamos estar todos de acuerdo, merece algunos matices. Empezando por su parte final, y desde una perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad, es decir, la posibilidad de utilizar esa información que fue construida, organizada y categorizada, como soporte o ayuda para aprender una nueva información. Además de todo eso, nos podemos proponer retener esa información, y eso nos llevaría a utilizar otro tipo de estrategias, como p.e., las de repaso.

Siguiendo con la definición, me gustaría resaltar el carácter de las estrategias: las estrategias no pres-

criben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir, son más bien como señala Valls (1990), "sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar". Me gusta mucho esta idea de que cuando uno utiliza un pensamiento estratégico es un "inteligente arriesgado", porque quiere decir que toma en cuenta las variables de la situación, pero que se arriesga porque no está claro que sólo haya un camino para esa situación, se arriesga y toma aquel camino que es estratégicamente mejor, más útil, más económico, más rentable.

Esta definición quiere decir que cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Esta es otra característica de las estrategias: tomamos decisiones en función de unos objetivos. Por ello, tanto la presencia de un objetivo, la **autodirección**, –que no es sólo presencia de ese objetivo, sino conciencia de que ese objetivo existe–, como el **autocontrol**, –la capacidad de supervisar o controlar la propia acción para ver si esa acción efectivamente nos conduce a los objetivos que nos hemos propuesto– son componentes fundamentales de las estrategias. Cuando uno utiliza pensamiento estratégico, se arriesga inteligentemente porque tiene un objetivo a conseguir, porque pone en marcha una serie de actividades para conseguirlo y porque tiene capacidad para ir evaluando si ese objetivo se cumple, y en caso contrario, ir modificando sus acciones para lograr ese propósito.

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente relacionadas con la metacognición, es decir, con la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de evaluarla y de modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones; y como afirman Nisbett y Shucksmith (1987) constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales. Como señalaba, las estrategias de aprendizaje constituyen en la actualidad un tema polémico, no sólo polémico, sino un tema "estrella", en psicología y en educación, se habla mucho de estrategias y de estrategias de aprendizaje desde distintos ámbitos. Yo creo que es lógico que sea así, porque estamos defendiendo desde diversas ópticas, la idea de un aprendiz activo, de alguien que procesa, que organiza y que elabora la información que se le presenta y que puede operar con ella, puede hacer cosas con esa información, precisamente porque utiliza esas estrategias.

Desde diversas perspectivas se deja sentir el interés creciente por las estrategias de aprendizaje. Como ejemplo, me gustaría citar muy brevemente algo que tal vez conozcan, pero que me gusta, porque estamos hablando de estrategias de aprendizaje y este ejemplo viene de la evaluación. Se trata de los trabajos de una profesora francesa que lleva muchos años trabajando en formación permanente de profesorado, Nunziati (1990). Esta autora ha acuñado el término de "evaluación formadora" como medio para llegar a la autorregulación del propio aprendizaje por parte del alumno. Así como la evaluación formativa –término al que estamos ya muy acostumbrados– sirve al docente para analizar lo que ocurre en el aula, para observar el proceso de aprendizaje de los alumnos, para ver sus progresos y sus obstáculos y así poder ir ajustando su propia intervención a ese camino que van siguiendo los alumnos; la "evaluación formadora" debe ser útil a los propios alumnos para regular sus acciones en función de los objetivos que se pretende conseguir. Nunziati y quienes trabajan con ella, que están sentando escuela en Barcelona y tienen muchos seguidores de sus teorías, consideran que el único buen aprendizaje es el que lleva implícito la evaluación formadora del alumno, porque –dicen– ese aprendizaje enseña a los alumnos a aprender por sí solos. Fíjense que aquí aparecen nuevamente los componentes de autodirección, la presencia de un objetivo del que el alumno tiene que ser consciente, y de autocontrol. Toda la secuencia de evaluación formadora, en realidad, lo que pretende es que el alumno aprenda, sea consciente de su aprendizaje y pueda ir él mismo modificando sus acciones para lograr sus propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento.

Quiero señalar todavía, que tanto en el ejemplo de Nunziati, como cuando hablamos de estrategias de lectura o cuando hablamos de estrategias en general, los componentes de autodirección y autocontrol son esenciales, pues verán que establecen una diferencia clara y nítida entre el pensamiento estratégico y el pensamiento aplicador o aplicacionista o, dicho en otras pa-

labras, el pensamiento del participante pasivo que despliega su actividad en base a demandas externas que no llega a hacer suyas y que delega también en instancias externas su supervisión y control.

Desde esta perspectiva, según la cual las estrategias de aprendizaje aparecen como actividades cognitivas complejas que favorecen un tipo de pensamiento autodirigido y supervisado de quien las utiliza, resulta necesario señalar el hecho peculiar de con mucha frecuencia en el ámbito de la escuela –pero no sólo allí–esas estrategias se aplican a la información escrita con la finalidad de aprenderla. Un autor español, Pozo, define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto, como estrategias de elaboración y organización del conocimiento, ya en lo que sería el tramo superior de las estrategias de aprendizaje. Según este autor, lo que hacemos cuando leemos es lo que nos permite atribuir significado al texto, organizar las ideas que el texto nos proporciona en relación a las nuestras y de esa forma continuar aprendiendo. Cuando se trata de aprender, con respecto a otro tipo de informaciones como las orales, el texto escrito presenta la ventaja de su permanencia y que el lector puede volver sobre él manipulándolo y organizándolo según le convenga. Sin embargo, como contrapartida, el texto escrito se encuentra desprovisto del contexto que envuelve al oral y que facilita su explicitación. Además, las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

En relación con las tipologías y estructuras textuales no existe hoy día acuerdo entre los autores sobre las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. En 1985 Adam ya distinguía los textos narrativos, los descriptivos, los expositivos y los instructivo-inductivos. León y García Madruga (1989) proponen seguir la clasificación más clásica o general entre textos narrativos, descriptivos y expositivos. Cooper (1990), por su parte, distingue dos estructuras básicas: la narrativa y la expositiva y dentro de ésta todavía distingue otras estructuras, como el texto descriptivo, el agrupador, el causal, el aclaratorio y el comparativo.

Psicología cognitiva y educación

Dirigida por Mario Carretero

Curriculum y cognición
Lauren Resnick y Leopold Klopfer (compiladores)

La mirada mental
Ángel Rivière y María Nuñez

Prensa y educación. Un enfoque cognitivo
José A. León

Vigotsky y el aprendizaje escolar
Ricardo Baquero

En preparación
Introducción a la Psicología cognitiva
Mario Carretero

La transposición didáctica
Yves Chevallard

AIQUE
GRUPO EDITOR

Centro Aique de atención al docente: Fco. Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed. - Tel.: 865-5152 (Líneas rotativas)
Casa Central: Arturo Jauretche -ex Méndez de Andés- 162 (1405) Cap. Fed. - Tel.: 958-0200 (Líneas rotativas), Fax: 958-4231

9 LECTURA Y VIDA

Otra muy interesante clasificación que he conocido hoy es la de Kaufman y Rodríguez (1993), que organizan los textos de una manera muy útil e interesante para la enseñanza, a partir de su trama y estructura, según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según su función sea informativa, expresiva, literaria y apelativa. Esa clasificación, organizada en un cuadro de doble entrada, permite entonces identificar tipos de textos que tienen presencia en la escuela y sobre los que es posible trabajar y aprender. Justamente esa clasificación y todas las otras mencionadas –y todas las que podríamos encontrar, yo no soy especialista en el tema de los textos– ponen de manifiesto algo que me parece que es evidente, y es que los textos de uso social son muchísimos y afortunadamente su presencia en la escuela es cada vez más habitual. No hay que olvidar una paradoja, y es que generalmente cuando les ofrecemos a los alumnos textos para aprender de los textos, no para aprender el texto o la estructura, esos textos que tienen los alumnos son de escaso uso social, que tienen sentido dentro de la escuela pero que uno no encontraría si fuese a una biblioteca a buscar información para aprender. Además, son textos de difícil tratamiento –me refiero a los libros de texto– porque son como un abigarramiento de ideas y conceptos principales, lo cual hace que sea muy difícil operar sobre ellos con las estrategias típicas que utilizamos. Creo que eso hay que tenerlo en cuenta porque son textos muy específicos que tienen una función en la escuela, y deberíamos pensar que cubren unos objetivos pero no permiten cubrir otros.

Por otra parte, en relación con los textos, es muy evidente que sucede un desajuste en la escuela, una especie de hiato, porque los textos que los alumnos tienen cuando aprenden a leer suelen ser textos de tipo narrativo, anuncios, etiquetas, etc. y sobre esos textos aprenden a leer. Pero cuando ya han aprendido, los textos que les ofrecemos para que aprendan a partir de ellos, son textos bien distintos. Los alumnos se encuentran entonces ante un doble problema: se les pide que hagan cosas distintas de las que hacían hasta entonces con los textos, pero además se les pide que lo hagan con textos que también son diferentes, de los cuales conocen menos la estructura y con los que están menos familiarizados. Parece ser que los niños y las niñas conocen bastante de los textos narrativos por varias razones, algunas de ellas obvias, mientras que la estructura de los textos expositivos –dicho globalmente– les es menos familiar. Cuando les ofrecemos a los niños textos para que aprendan, les damos textos con una estructura expositiva o de difícil tratamiento, por lo que acabo de comentar, porque en ellos mismos su-

ponen un conjunto abigarrado de informaciones entre las que es muy difícil seleccionar y operar con estrategias. Ello no quiere decir que los niños no aprendan de esos textos, quiere decir que con ellos pueden desplegar en ellos unas estrategias, pero no otras. A veces nos resulta sorprendente que un alumno que aprende bien con el libro de texto se pierda en una enciclopedia, aunque sea pensada para él y aunque lo hayamos guiado y le ayudemos a buscar la información, pero es que la enciclopedia tiene una organización completamente distinta a la de los textos escolares, donde todo está muy marcado y señalizado. Solamente quiero decir eso, no es que no aprendan, es que aprenden otras cosas.

Así pues, aprender a partir de textos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y además, aprender a hacerlo sobre unos textos específicos, distintos. Una discusión que se planteó durante mucho tiempo –y que luego podríamos plantear– es si los textos para ejercitar estrategias de lectura debían ser textos preparados, bueno yo creo que los niños ya tienen muchos textos preparados, deben ejercitarse con textos como los que se van a encontrar en la vida, algunos de ellos mal escritos, otros muy creativos pero difíciles, otros sin embargo, muy bien organizados y muy sencillos, pero distintos. En cualquier caso, creo que si estamos de acuerdo con lo dicho hasta aquí, parece que es importante enseñar a manejar a los niños distintas estructuras mediante actividades de lectura que hagan posible el aprendizaje.

Como he señalado con anterioridad, cuando leemos frecuentemente aprendemos, aunque éste no sea el propósito que nos guía. Sin embargo –y si a ustedes les parece bien– propongo que hablemos de **leer para aprender** cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los contenidos que poseemos mediante la lectura y la comprensión de un texto determinado. Eso no quiere decir que no aprendamos en otras situaciones, pero propongo que establezcamos que lectura para aprender es querer ampliar la información que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya

¿Qué estrategias es necesario enseñar?

Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura;
- activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto.... etc.).

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión:

- elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones;
- evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el "sentido común";
- comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión / recapitulación periódica y la autointerrogación.

Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen;
- establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

diferencias notables en el enfoque con que se aborda, eso tampoco deberíamos perderlo de vista. En la escuela, es bastante habitual que tanto la situación de lectura como el propio texto sean propuestos por alguien distinto del lector. Por lo tanto, debería prestarse bastante atención a que los alumnos le puedan ver sentido a lo que tienen que hacer, a que la lectura resulte atractiva y motivadora.

Como ustedes saben, aunque el mundo de la psicología y el de la educación se caracterizan más bien por la discrepancia que por el acuerdo, existe un acuerdo bastante generalizado en el ámbito constructivista y cognitivista de la lectura respecto de que la comprensión de lo que se lee –cuando existe una razonable capacidad de manejo autónomo del texto, es decir, cuando las habilidades de decodificación no suponen un problema para el alumno–, es producto de tres condiciones. La primera hace referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable. Eso no debería querer decir que deban ser textos explícitamente elaborados para la escuela, sino que tienen que ser textos –como muchos de los que leemos– que posean estas características en mayor o menor grado.

Una segunda condición depende del grado en que el conocimiento previo que posee el lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido; en otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea un bagaje que le permita abordar el texto, o bien, si no posee esos conocimientos, que se le ofrezca la ayuda que necesita, es decir, que se le brinden, que se le guíe.

La tercera condición hace referencia a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos en la comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto, para aprender de él, para hacerse consciente de qué se entiende y qué no, para que pueda proceder a solucionar los problemas que eventualmente pueda encontrarse.

Cuando leemos para aprender nuestra lectura suele ser una lectura lenta y, por lo general, repetida. P .e., para estudiar podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general del texto y luego ir profundizando en las ideas que ese texto contiene. En el curso de la lectura el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a autointerrogarse, a hacerse preguntas sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, y es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo ya leído y anotar las dudas, así como emprender acciones que permitan subsanarlas. Fíjense que todo eso tiene sentido cuando uno lee para aprender, no lo hacemos cuando leemos una novela o el periódico. Todo el proceso de lectura cambia cuando leemos para aprender. En realidad, si ustedes se fijan, lo que hacemos es actualizar de una forma integrada y consciente todas esas estrategias que hemos ido comentando y que facilitaban el procesamiento de información a lo largo del texto.

Como dicen Palincsar y Brown (1984), cuando leemos para aprender dejamos de lado el "piloto automático" que tenemos en marcha cuando leemos y pasamos a un estado estratégico en el que vamos controlando de forma muy consciente si nuestra lectura sirve para los propósitos de aprendizaje.

¿Cuáles son las estrategias que permiten aprender a partir de los textos y por lo tanto qué estrategias es necesario enseñar? Las he definido siguiendo a Palincsar y Brown (1984) y voy a intentar para cada una de ellas expresar la pregunta que deberían responder, porque visto así

puede quedar como algo pesado y complejo. Las he agrupado en tres grandes categorías; si leen sobre estrategias de lectura van a encontrar listados mucho más largos, unas detrás de otras. Me parece interesante poder agruparlas de alguna forma.

Por una parte, hay estrategias **que nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimentos previos relevantes**. Diríamos que cuando estamos en esas estrategias, la pregunta que respondemos o que nos planteamos o que los alumnos deberían plantearse o que, como docentes, tenemos que ayudar a que los alumnos se planteen es: *¿por qué tengo que leer? ¿para qué voy a leer?* Esa es la primera pregunta, fíjense que puede llevar otras implícitas: *¿es ése el texto más adecuado para lo que yo quiero? ¿no podría haber otro texto más sencillo, corto o ameno que también facilite mi propósito?* De entrada esa pregunta permite que el lector se sitúe activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones.

Una vez que sabemos por qué tenemos que leer, hay otras preguntas: *¿qué se yo acerca del contenido de ese texto, acerca de este tipo de texto? ¿qué me dice el hecho de que sea una carta, o de que se trate de una entrada de un diccionario, o que se trate de un artículo de opinión o un informe de investigación? ¿qué puedo esperar como lector de ese texto que tiene esa estructura? ¿qué sé de ese autor? ¿he leído cosas antes? ¿qué me dice su nombre? ¿qué sé del contexto donde recibo esa información: estoy en mi casa, en una situación formal de aprendizaje?* Todas estas preguntas ayudan a situar al lector: para qué voy a leer, qué se yo de esto y qué sé del soporte donde este texto viene. Todo esto nos ayuda a leer y aprender.

Hay otras estrategias muy importantes y difíciles de explicar porque la mayoría tienen lugar en un proceso que no nos es accesible, pero son explicables a través de ejemplos. Se trata de las estrategias que nos permiten a lo largo de la lectura **elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto** y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos. Las preguntas que respondemos cuando trabajamos y estamos utilizando estas estrategias en el texto, son p.e.: *¿qué querrá decir esta palabra? ¿cómo puede terminar este texto? ¿qué le podría pasar a ese personaje? ¿qué podría haber pasado si en lugar de modificar esa variable en ese experimento hubieran modificado la otra variable que se modificó en el experimento que leí antes?* Todas estas preguntas nos obligan a hacer predicciones, a estar atentos al contenido del texto y nos permiten ir viendo si lo que encontramos en el texto responde a nuestras expectativas, y eso funciona como un control de la comprensión que estamos realizando. Claro, si uno hipotetiza que van a pasar unas cosas, y luego esas cosas nunca pasan, una de dos: es que se está equivocando mucho o que no está comprendiendo ese texto, o ese texto no le sirve para sus propósitos. Y eso es lo que tenemos que hacer, de hecho es lo que hacemos los lectores expertos: aprendemos a ir controlando y regulando nuestra actividad de lectura.

Existen todavía otras estrategias dirigidas **a resumir, sintetizar y extender el conocimiento** que adquirimos mediante la lectura. Son estategias muy importantes porque nos permiten extraer ideas principales, separar lo que es fundamental de lo que no lo es, elaborar resúmenes, etc. Son estrategias fundamentales para el aprendizaje pues no podríamos aprender toda la información que manejamos cuando queremos aprender, de hecho lo que aprendemos es una parte muy específica de esa información, a la que llegamos por un proceso de selección y omisión de lo que no nos parece fundamental para nuestros propósitos. Estas estrategias son las que nos permiten ir destilando –podríamos decir– la esencia del texto en función del texto y de los propósitos que guían nuestra lectura.

Bajo su aparente simplicidad, estas estrategias encierran un complejo entramado, numerosas dificultades. Algunos breves comentarios pueden ser útiles para ilustrar esta afirmación. Quiero decir que cuando uno lo ve así dice: "ah, bueno, entonces era eso"; pero cuando uno lo piensa un poco, entonces se da cuenta de que la cosa no es tan sencilla.

Empecemos nuevamente con las primeras: las estrategias que sirven para dotarse de objetivos y para aportar conocimiento previo. Seguro que eso a ustedes les parece fundamental para aprender, pues como lectores expertos que somos leemos con múltiples objetivos: para disfrutar, para aprender, para preparar un platillo, para encontrar una obra de teatro que nos apetezca...pero no es seguro que en la escuela ocu-

rra algo similar. En la escuela muchas veces se lee para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha aprendido, precisamente dos actividades que después tienen muy poco uso en la vida cotidiana, en la que solo leen en voz alta los conferenciantes, los predicadores, los políticos y los locutores de televisión, que además, para leer en voz alta entrenan mucho, entrenan en lectura silenciosa, cosa que en la escuela no pasa, los niños leen directamente en voz alta y entonces, claro, se equivocan mucho porque ésa es una actividad muy difícil.

Fíjense que ésta es una primera dificultad: muchas veces en la escuela los objetivos de lectura están subsumidos pues se lee para que otro te escuche leyendo, ésa es una primera dificultad. Cuando se lee con el propósito explícito de aprender, los objetivos a conseguir pueden ser muy ambiguos o demasiado amplios, muchas veces los alumnos enfrentan un texto para aprender, pero ¿para aprender *qué*? Están trabajando en un ámbito, en un tema concreto, en una secuencia didáctica y no es seguro –mi experiencia dice que no es frecuente– que se les oriente sobre *para qué* va a servir ese texto en concreto, no es frecuente que los alumnos sepan qué se espera que aprendan concretamente con un texto. No estoy diciendo que se elabore una plantilla cerrada de lo que se tiene que decir que sí y que no después de leer un texto, pero afirmo que a un alumno que empieza a manejarse con textos para aprender, le facilitaría mucho la tarea saber *qué* se espera que pueda aprender con ese texto, porque eso actuaría como una guía para su lectura, eso le da ese componente de dirección, de control para su lectura, que antes mencionábamos.

Ese es un primer problema; veamos el segundo: la aportación de conocimiento previo. En relación con esta idea del conocimiento previo que se ha popularizado mucho, hay que formularse dos o tres preguntas: ¿qué conocimiento previo?, porque claro, el conocimiento previo que tenemos las personas es infinito –no claro; es finito, pero es mucho, mucho–. ¿Qué conocimiento previo? ¿todo lo que el alumno sabe de ese tema? ¿todo lo que está relacionado con ese tema? Otra pregunta más: ¿previo respecto de qué? ¿sólo conocimiento previo a empezar una tarea? Pienso que no, que el conocimiento previo cuando uno lo utiliza para procesar un texto tiene que estar presente a lo largo de todo el proceso. No es el conocimiento previo: ¿a ver qué saben los chicos antes de empezar a leer? y luego nos olvidamos de ese conocimiento. Si queremos que aprendan, tienen que poder hacer referencia a ese conocimiento previo a lo largo de toda la tarea. Por último, ¿cómo elicitamos ese conocimiento previo? Algunos defensores a ultranza de ese conocimiento previo han definido mecanismos tan complejos, tan sofisticados para saber el conocimiento previo de los alumnos que eso les consume tanto tiempo que al final cuando se dieron cuenta se les pasó el período para enseñar esa secuencia didáctica, saben mucho del conocimiento previo de los alumnos pero tienen muy poco tiempo para enseñar el conocimiento nuevo. Creo que con este tema no hay que exagerar, hay que promover las predicciones e hipótesis de los alumnos, hay que dejar que ellos formulen preguntas más que formularlas nosotros respecto del conocimiento previo. Antes de leer es importante que el alumno pueda plantearse preguntas y esas preguntas nos van a indicar no sólo lo que saben sino también lo que no saben; es más, les van a indicar también a ellos lo que todavía no saben, y les permitirán enfrentar el texto armados no sólo con lo que saben sino con las preguntas que ese texto puede eventualmente solucionarles.

Algunos maestros con los que yo trabajo y de quienes aprendo muchísimo, utilizan una estrategia que a mí me parece muy interesante –que supongo debe ser muy utilizada–, pero cuando la he visto en acción me resultó muy interesante. Esta estrategia consiste en establecer una especie de secuencia de formulación de problemas. Voy a poner un ejemplo concreto[2]: tiene que ver con una secuencia de introducción a la historia en chicos de 7° grado. Han trabajado lo que es la historia, la diferencia entre historia y arqueología, la historia como ciencia, la división del tiempo histórico y ahora el profesor pretende trabajar las distintas etapas históricas. Una manera de acceder al conocimiento previo de los alumnos es: *"¿Qué saben ustedes de las distintas etapas históricas? ¿qué piensan sobre cuántas etapas históricas hubo?"*, etc. Ese profesor en cambio hace otra cosa: *"¿Qué harían ustedes si tuvieran que estudiar una etapa histórica?"* Los niños dicen lo que se les ocurre: *"Yo me iría a una biblioteca... buscaría esto... buscaría lo otro..."*. *"Bueno, pero ¿qué irías a buscar a una biblioteca? ¿en qué te fijarías?"*. *"Pues a mí me gustaría saber cómo iba vestida la gente..."*. *"Pero eso, ¿es muy importante?"*.

"Bueno, quizás no es muy importante ¿qué es importante de una época histórica?". "Es importante la población, la economía, la política, la cultura...". A lo largo de este proceso, que tal vez dure 5 u 8 minutos, los alumnos aprenden varias cosas: aprenden a explicitar cosas que saben sobre la época histórica, lo que es importante estudiar sobre una época histórica y lo que no lo es, y esto va a funcionar como una guía cuando tengan que hacer un trabajo monográfico, que es un pedido que tienen p. e. en esa secuencia; además, el profesor tiene una visión bastante global de las preguntas que los chicos se formularían, lo que le permite ajustar su intervención. P. e. en ese caso, era muy curioso porque los niños estaban muy interesados en saber cómo vestía la gente, pero el profesor dijo que eso no era muy importante y una niña le dijo que sí era importante porque eso reflejaba condiciones de vida, etc.; y, al final, decidieron que, aunque eso no era muy importante también, lo iban a ver. Eso permitió ajustar un poco la tarea, que creo que es la idea de conocer el conocimiento previo, y que el propio chico sepa cuál es su conocimiento previo.

Siguiendo con la complejidad de las estrategias a que antes aludí, me gustaría comentar ahora algo que tiene que ver con el segundo grupo de estrategias, quiero referirme fundamentalmente a las que permiten detectar y subsanar errores de comprensión en el texto. Detectar que no se está comprendiendo, distingue a un lector experto de un lector menos capaz; los lectores expertos no sólo somos buenos lectores porque leemos, sino porque cuando no comprendemos nos damos cuenta y paramos. Ahora bien, eso implica que se está estableciendo control sobre la comprensión, pero no sólo eso, los lectores expertos cuando no comprendemos, paramos y podemos hacer –y de hecho hacemos– varias cosas: a veces ignoramos el error, la palabra o incluso el párrafo que no acabamos de entender porque nos parece que no es muy importante para la comprensión del texto; a veces elaboramos una hipótesis tentativa, la mayoría de las ocasiones vamos al contexto; a veces preguntamos a un amigo o consultamos un diccionario o una fuente experta. En cualquier caso, nosotros hacemos muchas cosas porque las hemos aprendido a hacer.

Me gustaría que pensaran ahora en lo que ocurre en las situaciones de enseñanza en la escuela, muchas veces los alumnos aprenden que, en realidad, no es muy importante ejercer un control sobre su comprensión, específicamente en esas situaciones en que la lectura es fundamentalmente lectura en voz alta –el niño lee en voz alta, los otros niños tienen el texto delante y el profesor escucha–. Este tipo de situaciones se da mucho cuando las situaciones de lectura son orales, en voz alta, colectivas. El chico lee y se equivoca ¿qué pasa cuando se equivoca? Pues con mucha frecuencia, la profesora le dice con la mejor de las intenciones: *"Para, vuelve a mirar"*. O dice: *"No"*. Entonces el niño para y vuelve a mirar; o se le sugiere a otro niño que diga la palabra correcta. Fíjense ustedes que ocurre aquí: aquí también se da un aprendizaje incidental. La maestra no sólo le está diciendo al niño que lea en voz alta y que lea bien, sino que también le está diciendo que lea en voz alta y que no se preocupe si se equivoca porque ella va a estar allí para corregirle.

El control de la comprensión, en este caso, queda en manos externas; y además ocurre una cosa muy interesante que está ya comprobada empíricamente: ¿sabían ustedes que los profesores corregimos el triple de las veces el mismo error cuando lo comete un alumno que consideramos mal lector que cuando lo comete un alumno que consideramos buen lector? Me refiero al **mismo** error. ¿Sabían ustedes que en el caso del buen lector cuando lo corregimos solemos decirle que relea la frase y se fije bien, mientras que en el caso del mal lector solemos decirle la palabra correcta? Esto está comprobado por varias investigaciones. ¿Qué quiere decir eso? Resulta que el que sabe leer cuando lee y se equivoca encuentra a alguien que confía en que va a poder superar el obstáculo y por lo tanto no lo corrige, entonces ese lector puede rectificar –la mayoría de las veces rectifica–, lee,

aprende y aprende que es competente con la lectura. Al otro, que se equivoca también, se le controla el error, se le señala, y aprende que no es competente con la lectura, que se la tienen que estar controlando desde afuera, con lo cual se le complica la vida por dos caminos diferentes. ¿Qué ocurre con esto? Ocurre que aquí es muy difícil que el alumno pueda controlar su comprensión. Este es el primer tema que deberíamos pensar, porque en esa situación de lectura en voz alta bastante tiene con controlar su dicción y con decirlo bien. Por eso es muy importante evitar en la escuela la concentración en un único tipo de actividades de lectura. Las actividades de lectura silenciosa son fundamentales para que los alumnos aprendan a controlar su lectura, no hay que olvidarlas, pues son además el tipo de actividades que utilizaremos para aprender, por eso hay que fomentarlas.

Todavía querría plantear aquí otro problema relacionado con las estrategias. Decíamos que son importantes las estrategias de autointerrogación porque, generalmente, cuando leemos para aprender nos vamos preguntando cosas. Algunos autores, a partir de trabajos experimentales, afirman que nos preguntamos las cosas que estamos acostumbrados a que nos pregunten. Esto quiere decir que los niños aprenden a formularse ellos mismos las preguntas que escuchan que sus profesores les formulan a ellos. Eso se puede comprobar muy fácilmente cuando se hace una actividad de lectura en la que en lugar de responder las preguntas, se le pide a los niños que sean ellos mismos quienes planteen preguntas a otros chicos o a nosotros. En general, suelen formular preguntas muy similares a las que figuran en sus textos o a aquellas que son habituales en la clase. Las preguntas en sí no son ni buenas ni malas, pueden hacernos pensar más o menos en algunos aspectos o en otros del texto.

Hay tres tipos de preguntas: las preguntas de **respuesta literal** (p.e., *Pepito fue con un cántaro a la fuente. ¿A dónde fue Pepito con un cántaro? A la fuente*). Estas preguntas tienen la virtud de que la estructura de la pregunta y la estructura de la frase en la que está la respuesta es idéntica, con lo cual lo único que hay que hacer es reconocer. Hay otras preguntas del tipo **piensa y busca**, cuya respuesta está en el texto, pero no directamente. Todavía hay otras preguntas, las de **elaboración personal**: son preguntas que toman como referente el texto pero obligan al lector a formular su opinión o a buscar informaciones fuera del texto para ser respondidas. Estos tres tipos de preguntas para ser respondidas dejan hacer cosas distintas a la hora de aprender, en un caso nos conducen a un enfoque superficial del aprendizaje, en otros nos permiten entrar dentro del contenido del aprendizaje, y en el último, nos obligan a entrar dentro del contenido del aprendizaje del texto y además a buscar en otros textos o en nuestros conocimientos anteriores.

Algunos autores como Beck y otros, 1979 (cit. por Pearson y Gallagher, 1983) hicieron una investigación muy interesante en la que llegaban a la conclusión de que el tipo de preguntas que los alumnos se formulan es responsable de que con mucha frecuencia no aprendan a centrar la atención en los aspectos fundamentales del texto. La hipótesis de estos autores es que las preguntas sobre detalles conducen a los alumnos a fijarse en detalles; las preguntas de respuesta fácil y literal, llevan a los alumnos a fijarse en aspectos superficiales del texto.

¿Por qué es importante formular preguntas a los chicos? Ustedes me dirán: para que las respondan. De acuerdo, pero yo les diré que no deben olvidarse que ellos van a aprender a formular preguntas a través de las preguntas que les formulemos nosotros. Al igual que los objetivos, ¿por qué es importante que les enseñemos a tener objetivos? Para que los tengan. Sí, pero no sólo para eso, sino también para que ellos aprendan a dotarse de objetivos, o para que aprendan a aportar sus conocimientos previos. Aquí nos vuelve a aparecer la relación entre lo interpersonal y lo intrapersonal, es decir, en la interacción que es la enseñanza el alumno no aprende sólo las estrategias de aprendizaje, los contenidos, aprende también a utilizarlos de una cierta forma, eso es lo que yo quería mostrar un poco con estos ejemplos.

Para terminar con éstos, diría que con mucha frecuencia la enseñanza de estrategias dirigidas a resumir y a sintetizar más bien aparece sustituida por demandas para que los alumnos resuman o sinteticen, en lugar de proporcionar ideas sobre cómo hacerlo. Esa es una primera constatación, normalmente se pide que se resuma, que se extraigan las ideas principales. Pero cuando se enseñan, la enseñanza resulta muy costosa porque en general se orienta más hacia el uso de técnicas para llegar a establecer ideas

principales o a elaborar un resumen que a dotar de criterios a los alumnos para que sepan cómo utilizar esas técnicas, lo cual es más difícil. Es más fácil enseñar que para encontrar la idea principal hay que omitir, seleccionar información del texto, pero ¿en función de qué hay que omitir o seleccionar esa información? A veces en función del propio texto, y las más de las veces, cuando es con un objetivo de aprendizaje, en función del objetivo que tenemos para aprender, eso es lo que nos guía sobre lo que es importante y lo que no de ese texto.

Lo dicho muestra algunas de las complejidades que encierran esas estrategias, o más concretamente, su tratamiento en el aula. Creo que no son cosas muy complicadas, pero nuestras tradiciones en el ámbito de la lectura que suponen que una vez que se aprende a leer ya se puede leer cualquier cosa, dejan de lado que hay que enseñarlas de forma consciente y contextualizada.

Y ya para terminar me gustaría plantear una pregunta. Hemos dicho que estas estrategias son difíciles de enseñar, **¿en realidad se enseñan esas estrategias?** Esa es la pregunta, yo creo que hay que ser prudentes, la mayoría de las veces no es que no se enseñen sino que se enseñan a destiempo. Es decir, muchas veces nos preocupamos de las estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje cuando un alumno fracasa en el aprendizaje; o nos ocupamos de las estrategias que permiten el aprendizaje –esto es muy frecuente en España– en el paso de lo que antes era el último grado de la educación básica al primer año de bachillerato. Entonces, en ese primer año de bachillerato proliferan los cursos de estrategias de estudio, de técnicas de aprendizaje, de técnicas de estudio y de aprendizaje, y de estrategias de aprendizaje y de estudio, todo. Yo creo que eso es enseñarlo un poco a destiempo, porque si ustedes lo piensan, se dedican muchos esfuerzos a la lectura en la escuela, es una pena que se dediquen tantos esfuerzos –sobre todo a la lectura inicial– y que de golpe digamos: "bueno ahora que aprendan"; y no aprenden y como no aprenden esperamos a que lleven un tiempo sin aprender y entonces decimos: "no, es que hay que hacer un curso de estrategias", no decimos de lectura, pero en realidad son básicamente estrategias de lectura.

Creo que es importante señalar que esas estrategias se pueden enseñar a lo largo de la educación obligatoria. De hecho no hay nada que impida que se enseñen, más bien yo diría que eso dota de contenido a muchos cursos en los que el contenido de lectura no es muy claro, en los que los niños continúan leyendo pero pareciera que no hay que hacer más que cambiar o introducir textos distintos, más literarios. Hay cursos en la educación escolar que son ideales para trabajar este tipo de estrategias. Creo que es esencial pensar que cuando un alumno no conoce, o no puede utilizar estas estrategias de aprendizaje, en realidad, no es que no tenga ninguna estrategia de aprendizaje, el alumno que no aprende estas estrategias que permiten elaborar y organizar el conocimiento, se acerca al aprendizaje con otras estrategias que son las de repaso de la información y de memorización. Son estrategias cognitivamente menos costosas –por eso están en el punto más bajo de lo que sería una categorización de estrategias–, aunque cueste memorizar, porque uno puede memorizar incluso lo que no entiende, mientras que no puede elaborar, ni categorizar, ni organizar lo que no entiende. Quiero decir, que el alumno que no aprende estas estrategias está abocado,

fundamentalmente, a un enfoque superficial en el aprendizaje, el cual es poco útil para el aprendizaje autónomo; porque lo que se necesita es que lo que vamos aprendiendo nos sirva y nos sirva para continuar aprendiendo, para que lo que aprendamos nos sirva y nos sirva para continuar aprendiendo. Eso es fundamental y es fundamental que eso sea estratégico, que sepamos por qué lo hacemos y que sepamos regular nuestra actividad mientras lo vamos haciendo.

No existe, me parece a mí, ninguna contradicción en postular la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez sostener la idea de un lector activo que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma. Creo que, tal como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede –se debe, si me lo permiten– **enseñar a construir** como condición para su uso autónomo e independiente. En definitiva, –y creo que esta frase cerraría la idea que he intentado transmitir– se deben enseñar estrategias de lectura para que progresivamente nuestros alumnos aprendan a aprender.

DIÁLOGO

(Incluimos aquí, por razones de espacio, sólo un fragmento del diálogo establecido entre la conferenciante y el público)

— *Usted mencionaba tres grupos de estrategias importantes para tomar en cuenta o para trabajar sobre ellas: las que tenían que ver con poner en marcha los conocimientos previos, todo lo que es la contextualización de la información y las que tienen que ver con el autocontrol de ese proceso de lectura que uno realiza; y usted lo asimilaba a lo que algunos autores llaman la metacognición o la autorregulación de los propios procesos. Pensando en todo esto a nivel de lo pedagógico, si bien no podemos plantear recetas ni ningún tipo de lineamientos muy fijos porque si hablamos de estrategias, justamente, son flexibles, ¿podría plantearse algún tipo de condiciones o contexto que pueda estar favoreciendo este autocontrol, enseñarlo o favorecerlo de alguna manera?*

Yo creo que es verdad que no son recetas, que cada situación es distinta, pero en realidad tampoco son cosas muy complejas. A veces son cosas muy similares a las que hacemos, sólo que con alguna pequeña modificación. Creo que de entrada es muy importante la idea de los objetivos, solamente se puede controlar un proceso si uno sabe hacia dónde tiende ese proceso. Esa es para mí la primera condición: que los niños –incluso los pequeños–, sepan para qué leen algo y puedan ver si en su lectura se pueden acercar o no a ese algo. Yo he visto, en algunas clases de finales de 1° y principios de 2° grado, profesores que llevan a cabo una enseñanza de la lectura muy parecida a lo que antes mencionaba: *"vamos a leer, tú lees, te equivocas, te lo señalo más, o te lo señalo menos..."*; en ese caso es evidente que el control está absolutamente en manos del profesor. Pero he visto también, con el mismo texto, con otros alumnos de la misma edad, a profesores que de entrada piden a sus alumnos que lean y les dicen que pongan una rayita –porque subrayar todavía no lo entendían bien– debajo de las palabras que no comprendían. Entonces, primero, este maestro asumía que los niños iban a encontrar palabras que no iban a entender y les decía que vigilaran porque iban a encontrar palabras que no iban a comprender, y que luego cuando lo volvieran a leer, borraran las que ya habían entendido. Es decir, daba por supuesto que si los niños lo volvían a leer podían subsanar algunas de estas dificultades y, efectivamente, lo hacían. Lo que hizo el profesor es ceder de entrada el control a los niños y dejar que primero ellos probaran y vieran lo que no sabían, que lo pudieran señalar y que vieran, además, si ya lo sabían. De esta manera les está enseñando una estrategia muy interesante, aunque si le preguntamos a este profesor si está enseñando una estrategia de control de la comprensión nos diría: *"¿qué dices?"*. Pero efectivamente la está enseñando.

Yo creo que en todas las actividades donde se ayuda a tomar conciencia de la lectura se cede un poco ese control de la comprensión a los chicos y se les da posibilidades de que puedan ejercerlo, porque cederles el control si no saben para qué están leyendo, ni por qué leen algo, ni qué puede pasar, eso es muy complicado. Creo que actividades como ésa se pueden pensar en una clase, p.e., se pueden pensar las lecturas de a dos en las que ante una palabra que no se en-

tiende o un texto complicado, dos alumnos interactúan e intentan, aportando cada uno su visión, llegar a establecer un significado más o menos compartido, y ésa es una buena forma de regularse entre ellos. Creo que se pueden pensar muchas cosas de este tipo, yo creo que las actividades en el aula son fundamentales, de hecho yo aprendo muchísimo cada vez que puedo estar en un aula, pero creo que más que pensar que habría que reinventar 50 actividades, es más importante pensar que a eso que uno está haciendo seguramente se le puede dar una mirada distinta si se tiene en la cabeza algunas de estas ideas; y con esa mirada distinta hacer pequeños cambios que en realidad modifican cosas. A mí me dan mucho miedo los cambios muy grandes, creo que en educación los cambios son pequeños pero consistentes cuando se ven.

— *En algún momento al hablar de lectura de estudio usted decía que habitualmente era lenta, ¿qué relación hay entre la velocidad de lectura y la comprensión y el aprendizaje? Una segunda pregunta, ¿qué relación hay entre el conocimiento de las estructuras en los textos expositivos y el aprendizaje? ¿es realmente importante enseñar estructuras textuales? Una tercer pregunta: ¿Qué validez tiene el método Robinson de 5 pasos, que contempla entre otras cosas, apelar a los conocimientos previos? Por último, ¿qué utilidad tiene la técnica del mapeo semántico dentro de estas estrategias?*

En cuanto a la relación entre la velocidad de la lectura, la comprensión y el aprendizaje, en alusión a lo que yo he dicho de que la lectura para aprender es lenta, lo he afirmado en el sentido de que la lectura para aprender no es una única lectura sino que son varias lecturas en función de los objetivos. Ahora, la relación entre la lectura, la velocidad y la comprensión, es una cuestión muy polémica, hay quienes opinan que se comprende bien porque se lee rápido y hay quienes creen que se lee rápido porque se comprende bien, yo más bien me inclinaría por esto último. En cuanto a la relación con el aprendizaje, creo que no tiene sólo que ver con la velocidad, sino también con otras cosas. Yo en cualquier caso hablaba de lectura lenta, no en el sentido de que fuera una lectura silábica o de otro tipo, sino más bien al contrario: una lectura rápida para luego fijar la atención en aquellos puntos o núcleos más importantes.

Después se refería usted a las estructuras textuales expositivas y a la necesidad de enseñarlas, aquí hay gente que le podría responder mucho mejor que yo, pero mi opinión es que efectivamente, aprender a manejar con soltura las estructuras expositivas es una ayuda muy importante para la comprensión, porque los seres humanos somos listos en general y económicos, quiere decir que aprendemos enseguida pistas y las estructuras textuales nos dan muchas pistas para saber qué podemos esperar y qué no de un texto, dónde debemos dirigir nuestra atención; p.e., hay muchos textos que nos dicen en la introducción lo fundamental, hay otros que no tienen introducción pero tienen muchos subtítulos que de alguna forma nos están indicando lo que son las ideas principales que el autor pensaba que debía contemplar ese texto; otros tienen marcas tipográficas como el cambio de letras o subrayados, etc.; y todo eso nos ayuda; pero además, la estructura textual en sí deja decir unas cosas y no decir otras y este conocimiento es fundamental para el escritor que escribe y el lector que quiere comprender.

En cuanto al método de Robinson, creo que se refiere a aquél de las 3 R. La validez de estas propuestas es incuestionable porque señalaron la necesidad de enseñar estrategias de lectura, dicho con estas u otras palabras: *"No se confíen ustedes cuando los chicos ya aprendieron a leer porque después hay que hacer cosas específicas para que procesen la información de los textos"*. Este método tiene una única dificultad, que también se presenta en otros méto-

dos que se nutren con el paradigma de la instrucción directa; es útil si uno es capaz de promover que el alumno no sea un participante pasivo, es decir, que los niños no hagan sólo lo que se les pide porque se les pide que lo hagan, sino que asuman un papel más protagonista en la lectura. Este método –si es el que yo pienso– y otros muchos que se nutren de instrucción directa, lo que hacen es subdividir la lectura, p.e., antes de leer un gran texto entrenan las estrategias de lectura en pequeños párrafos, etc., creo que eso también es problemático. Ayuda a entrenar habilidades pero no a generalizarlas en el texto. Si se hace generalizar esas habilidades y se toma la precaución de fomentar la actividad de los niños, el método resulta útil.

En lo que se refiere a los mapas semánticos en el contexto de las estrategias, creo que tienen la misma utilidad que pueda tener cualquier actividad o estrategia que permita ir a la esencia o contenido del texto.

— ***Un tema que nos está preocupando a los maestros en general es nuestra reforma educativa. Cuando usted comentó las estrategias dijo que esto se practicaba en lo que había sido la Educación Primaria en su país hasta este momento. ¿Ha habido una modificación de la estructura de la instrucción desde el preescolar hasta la escuela media o universidad? No tenemos mucha información y a los maestros nos interesaría saber si en su país hubo modificaciones respecto de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza.***

Le contesto en dos partes. En primer lugar, entiendo que las estrategias de lectura comprensiva deberían trabajarse a lo largo de la escolaridad en las áreas curriculares y en las áreas transversales, porque, como no se enseñaban específicamente, en España, los niños, al pasar al bachillerato, no podían responder a las exigencias de aprender a partir de textos y hacer resúmenes, etc., entonces recurrían a los cupos de "técnicas de estudio".

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA
Organismo Consultor de Unesco

Presidente

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Presidente electo

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Vicepresidente

Kathryn A. Ransom
Illinois State University
Springfield, Illinois

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup

Consejo Directivo

John Elkins, The University of Queensland
Brisbane, Australia
Yetta M. Goodman, University of Arizona
Tucson, Arizona
Barbara J. Walker, Montana State University-Billings
Billings, Montana
Richard L. Allington, University at Albany-SUNY
Albany, New York
James F. Baumann, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
Kathleen Stumpf Jongsma, Northside Independent
School District, San Antonio, Texas
James V. Hoffman, The University of Texas-Austin
Austin, Texas
John W. Logan, Northbrook School District 27
Northbrook, Illinois
Lesley M. Morrow, Rutgers University
New Brunswick, New Jersey

En segundo término, sí, en España en el año '89 se promulga la Ley Orgánica General del Sistema Educativo que supone cambios en la estructura y en los currículos del sistema educativo. En cuanto a estructura, ese cambio presupone que la educación obligatoria en este momento va de los 6 a los 16 años, en contraposición con lo que ocurría antes de la reforma en que la educación obligatoria ocupaba desde los 6 hasta los 14 años. Ese es el cambio estructural más importante, más visible en cuanto a lo que es la obligatoria, hay otros cambios en cuanto a la educación no obligatoria o postobligatoria que también son muy importantes. También hubo un cambio curricular, pues pasamos del curriculum fundamentalmente centralizado y cerrado, con todo lo que esto implicaba a nivel de formación de los docentes, a los currículos más abiertos y con distintos niveles de concreción. La administración elabora el curriculum que luego en los centros debe ser concretado y contextualizado según las características particulares de ese centro.

— *Usted mencionaba en su exposición distintos resultados de investigación, resultados concretos de trabajo de campo, ¿se hizo alguna investigación que evalúe los resultados concretos de la aplicación de estas estrategias? ¿cuáles son los resultados que se ven? ¿hay también una modificación en cuanto al placer por la lectura, se ve un cambio con respecto a motivación?*

Respecto de esas estrategias, parecidas y agrupadas de un modo un poco distinto, las mismas autoras en que yo me basé, Palincsar y Brown, hicieron una investigación muy interesante sobre lo que ellas denominan la enseñanza recíproca. No sólo plantean que hay que enseñar esas estrategias, en eso no hay mucha discusión, yo le diría que hay bastante acuerdo sobre enseñarlas, pero ellas hicieron un trabajo enseñando esas estrategias con una forma de enseñar que llamaron enseñanza recíproca. Me resisto a llamarla "método", porque en realidad no era un método, sino que era una forma de trabajar con los alumnos que propusieron a los profesores. Es un modelo de enseñanza que fundamentalmente se basa en el intercambio de roles: los alumnos y también el profesor alternativamente utilizan estas estrategias, en un contexto compartido, pero no en un contexto de que todos leen lo mismo y luego se pregunta, sino que se va leyendo el texto y formulando hipótesis, se van respondiendo preguntas, elaborando resúmenes, etc. Entonces, ese trabajo se comparó con un trabajo elaborado en el ámbito de la instrucción directa en la que el niño es un sujeto activo pero más respondiente y se concluyó que la capacidad de los alumnos para generalizar esas estrategias cuando leían autónomamente era significativamente superior en el caso de la enseñanza recíproca que en el caso de la enseñanza directa.

En cuanto a lo que usted me pregunta respecto del placer y la motivación por la lectura, me gusta mucho que me lo haya planteado porque me da la ocasión de decir que no lo hemos tratado en esta conferencia y yo entiendo que es uno de los tres grandes objetivos de la escuela con relación a la lectura, y de los tres es el primero. Entiendo que si los niños aprenden el gusto por la lectura y aprenden a ser felices con la lectura, y les gusta leer, seguramente van a tener pocas dificultades para aprender a leer, que es el segundo objetivo, y para utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje, que es el tercer objetivo y sobre el cual se centró esta conferencia. So-

bre el fomento del placer de la lectura, hay más bien experiencias didácticas interesantes que investigaciones empíricas que yo conozca.

— *Usted habló de tres modelos: el de instrucción, el de enseñanza recíproca y el de fases, ¿podría resumir el modelo de fases?*

Creo que el modelo de fases en realidad es un antedecente de los otros dos, le tengo mucho cariño a los autores y fue casi un acto de agradecimiento con ellos porque son poco conocidos. El modelo de fases en realidad es muy parecido al de instrucción directa, es la idea de que para enseñar cualquier contenido, dicen Collins y Smith, los docentes hacemos dos o tres cosas: primero enseñar cómo lo manejamos nosotros, luego ayudar al sujeto a manejarlo y después dejar que lo maneje independientemente. Es un poco la idea que viene de Pearson y Gallagher que señalan siempre que en el aprendizaje hay momentos de distinta responsabilidad, un primer momento en que la responsabilidad es fundamentalmente del profesor que enseña, que modela, que muestra; otro momento en que la responsabilidad es fundamentalmente del alumno que tiene que mostrar su competencia autónoma; y una amplísima franja –yo creo superinteresante franja– de actividad compartida, digámosle de participación guiada, digámosle de zonas de desarrollo próximo, digámosle de paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, digamos lo que queramos, en cualquier caso estas fases señalan la necesidad de enseñar, de que se intervenga para enseñar, la necesidad de ir cediendo progresivamente el control al alumno y la necesidad de encontrar práctica independiente. Lo único que no me gusta de estos modelos es que asumen que el alumno no tienen responsabilidad al comienzo, claro que la tiene, la tiene distinta, al igual que el profesor la tiene al final, sólo que distinta, primero tenía que mostrar y demostrar –digamos– sostener todo el edificio de la clase, y luego se retira y mira y ve pero interviene si es necesario. Para mi siempre hay responsabilidad pero en distintos grados.

Muchas Gracias.

Notas

1. Esta conferencia está basada en: Solé, I. (1993) "Estrategias de lectura y aprendizaje." **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 25-27.

2. El ejemplo pertenece al material de una investigación titulada "Evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes. Estrategias y elaboración de instrumentos.", dirigida por I. Solé y subvencionada por el Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE, 1993).

Referencias bibliográficas

Adam, J.M. (1985) "Réflexion lingüistique sur les types de textes et de compétences en lecture." **L'orientation scolaire et professionalle**, 14, 4, 293-304.

Ausubel, D.P.; J.P. Novak y H. Hanesian (1976) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.

Cooper, J.D. (1990) **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Visor/Aprendizaje.

Danserau, D.F. (1985) "Learning strategy skills." En J. W. Segal y otros (eds.) **Thinking and learning skills**. Vol. I. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez, (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

León, J.A. y J.A. García Madruga (1989) "Comprensión de textos e instrucción." **Cuadernos de Pedagía**, 169, 54-59.

Nisbett, J. y J. Schucksmith (1987) **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana.

Nunziati, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'evaluation formatrice." **Cahiers Pédagogiques**, 280, 47-64.

Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities." **Cognition and Instruction**, 1, 117-175.

Pearson, D.P. y M.C. Gallagher (1983) "The instruction of reading comprehension." **Contemporary Educational Psychology**, 8, 317-344.

Pennac, D. (1993) **Como una novela**. Madrid: Alfaguara.

Pozo, J. I. (1990) "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.) **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza, 199-221.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó/ICE.

Valls, E. (1993) **Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Barcelona: ICE/Horsori.

La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*

Emilia ferreiro

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional de México.

No hacen falta muchos argumentos para convencer al público letrado de una vivencia cotidiana: la aparición y rápida diseminación de las computadoras de uso personal está transformando rápidamente nuestros modos de producir y leer textos. La expresión *computer literacy* esconde más de lo que explicita: una buena parte de la población, supuestamente letrada, resulta iletrada en relación con esta nueva teconología.

Los que ya habían llegado a la *galaxia Gutenberg* deben reciclarse rápidamente. Pero ¿qué haremos con los que ni siquiera llegaron al libro impreso? Con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más: algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes.

¿Qué desafíos plantea esto para la educación pública? ¿Qué pasa con la gran mayoría de los maestros en la gran mayoría de los países periféricos[1]? En esos países (donde está la mayoría de la población mundial) el conjunto de los individuos que llamamos *elementary teachers* y el conjunto de aquellos que han accedido a *computer literacy* tienen una intersección nula (o casi nula).

¿De qué alfabetización hablamos en términos escolares? En las aulas escolares están ahora los ciudadanos del siglo XXI. ¿Los estamos preparando para la alfabetización del próximo siglo o para la del siglo XIX?

Para entender lo que está pasando ahora, y lo que puede pasar, hay que hacer un poco de historia, ya que lo que llamamos *leer y escribir* ha ido cambiando en el transcurso de los siglos. Por razones de espacio nos limitaremos a la historia occidental (haciendo esporádicas referencias a lo que ocurría, mientras tanto, en lo que llamamos –de manera marcadamente eurocéntrica– el oriente).

Un poco de historia

En un libro ya clásico, William Harris (1989) trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuántas personas podían leer, y cuántas podían escribir en el mundo greco-romano? La pregunta no es banal, porque el origen del alfabeto se identificó, durante décadas, con la invención de una tecnología simple, eficiente y fácil de aprender, ligada desde sus orígenes a la ciencia y la filosofía contemporánea y a la idea de democracia occidental. En un denso libro de 383 páginas, Harris analiza todo tipo de evidencias históricas (desde la invención del alfabeto hasta el siglo V después de Cristo) y concluye que en ningún período hubo algo parecido a alfabetización masiva. Como máximo, estima que el 20% de los hombres urbanos estaban alfabetizados en el 70 a.C. Todos los estudios históricos recientes muestran que ninguno de los pueblos antiguos que crearon y utilizaron escrituras (incluida Mesoamérica) eran "sociedades alfabetizadas" según los estándares contemporáneos (que consisten en contar la cantidad de adultos mayores de 15 años que declaran saber leer y escribir y/o que han completado como mínimo cuatro años de escolaridad primaria o elemental). El alfabeto, de por sí, no cambió esta situación.

Aquí hay varias historias que se superponen pero que no deben confundirse: p.e., la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.); la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía); la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos; la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor, no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna (Chartier, 1992); la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a "lo letrado"; y así siguiendo.

La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder entre otros (símbolo del detentador absoluto del poder, quien podía ser, a su vez, analfabeto).

Para los romanos de la época clásica, leer era devolver su voz al texto. La lectura en voz alta era una real interpretación del texto, producto de un cuidadoso trabajo previo. Por tanto, la lectura de un texto desconocido, colocado de improviso en las manos de un lector para que lo oralizara, se consideraba un absurdo. ¿Cómo podré leer lo que no entiendo?, argumenta un romano en esas circunstancias (Desbordes, 1990). El lector era un intérprete, en el mismo sentido en que ahora concebimos al intérprete de una partitura musical. Es obvio que un lector entrenado puede leer en silencio una partitura musical; pero entendemos que la partitura es un texto hecho "para que suene", y no para dar lugar a lecturas silenciosas.

La comunidad de lectores era reducida y los textos también. Esos textos se copiaban y recopiaban, de preferencia, en un tipo de escritura continua, que hoy día se nos antoja aberrante: sin espacios entre las palabras y sin signos de puntuación. La distinción de las palabras y la introducción de la puntuación quedaba a cargo del lector, era parte de su tarea de intérprete (Saenger, 1991; Parkes, 1992). Es importante señalar que la falta de separación entre palabras no era asunto de imposibilidad sino de preferencia: podían escribir de las dos maneras –como hoy día lo hacemos en cursiva o con caracteres separados– y ninguna de ellas se consideraba errónea, pero preferían la *scriptio continua*.

Siguieron prefiriendo la *spriptio continua* a pesar de las ambigüedades que ella podía general. Los romanos sabían muy bien que la secuencia INCULTOLOCO podía dar lugar a dos interpretaciones contradictorias INCULTO LOCO (lugar inculto) o bien IN CULTO LOCO (en un lugar culto). Y no siempre el contexto permitía decidir entre una y otra interpretación. Un gran lector como Plinio comete un gran error de interpretación, leyendo nada menos que a Aristóteles. En su **Historia Natural**, Plinio habla de una rata marina que vive en el agua y pone sus huevos en la costa, por segmentar inadecuadamente el texto de Aristóteles (**Historia de los animales**), que habla de la tortuga marina: HDEMUS; EMUS = tortuga; MUS = rata (Desbordes, 1990).

¿Por qué preferían los romanos de la época clásica la escritura sin espacios entre palabras? Hay varias razones: como dijimos, los lectores eran pocos y su entrenamiento suponía una educación especial; un actitud elitista estaría en la base de este deseo de dificultar el acceso al texto. Pero recientemente Parkes (1992) ha propuesto otra interpretación, mucho más interesante: los lectores preferían un texto *no marcado*, frente al cual la competencia del lector se manifestaba más plenamente. En efecto, un texto con separadores (incluida la puntuación) indica al lector qué es lo que debe procesar junto (porque forma parte de una misma unidad) y lo que debe procesar aparte. El texto *no marcado* expresa la confianza hacia el lector, hacia su inteligencia para restituir la significación del original[2].

Muchos historiadores consideran que la separación sistemática entre palabras, junto con los procedimientos de *mise en page* a los que estamos acostumbrados, constituye la verdadera revolución en la historia de la lectura, antes de la imprenta occidental y superior en profundidad a los cambios producidos por el libro impreso. ¿Quiénes introdujeron la separación sistemática entre las palabras? No fueron los escribas de los grandes centros de cultura medieval. Fueron copistas irlandeses, hacia mediados del siglo VIII, en las fronteras geográficas de la cristiandad medieval. Y esa invención tardó siglos en imponerse.

Para conocer y reconocer, para reír y conmoverse, para pensar y para jugar... a la orilla del viento

Suipacha 617;
1008 Capital
tels. 322-8686 / 8682;
fax: 322-7262

Los especiales de A la orilla del viento

Anthony Browne
- *Willy el tímido*
- *Willy el campeón*
- *Willy y Hugo*
- *Me gustan los libros*
- *Cambios*
- *El túnel*

Mijail Snunit
- *El pájaro del alma*

Chris van Allsburg
- *La escoba de la viuda*
- *El higo más dulce*
- *Jumanji*

Para los que leen bien

Ana María Machado
- *Historia medio al revés*

Francisco Hinojosa
- *La fórmula del doctor Funes*
- *La peor señora del mundo*

Pilar Mateos
- *La casa imaginaria*

Folke Tegetthoff
- *Cuando los gigantes aman*

Sid Fleischman
- *El caballo de medianoche*

Un poco de futuro

Tenemos tendencia a imaginar que cualquier tecnología introduce cambios psicológicos sustanciales. Sin embargo, no siempre es así: una serie de cambios que durante décadas fueron atribuidos a la imprenta, según ahora sabemos, fueron difundidos por la imprenta pero tuvieron su origen en cambios mucho más sutiles que le precedieron, y que no fueron cambios propiamente tecnológicos: los cambios que dieron lugar a esa "gramática de la legibilidad" (según la feliz expresión de Parkes), a esa visión de la textualidad que hoy día nos resulta familiar (un texto con título y autor claramente visible al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y parágrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo)[3].

La tecnología que permitió la lectura silenciosa, la búsqueda rápida y la citación es anterior a la imprenta. Pero la imprenta introdujo un cambio total y completo en un aspecto crucial: la idea de copia de un mismo texto. Antes de la imprenta, la idea de ejemplares idénticos del mismo texto era un ideal nunca alcanzado. Después de la imprenta, se convirtió en una banalidad.

El autor del texto, que ya se había convertido en autor material de las marcas (el productor del "manuscrito"), tuvo que disputar su autoría con la de los editores. En no pocos casos los editores (personas cultas y no simplemente comerciantes) tenían su propia idea de la ortografía y la puntuación y los autores no siempre tuvieron éxito en lograr que la versión editada correspondiera a su propio manuscrito. (Con los *editing* actuales suele pasar algo similar.)

La máquina de escribir (mecánica o eléctrica) permitió una variación en la idea del "manuscrito": el susodicho manuscrito (= escrito de propia mano) podía ser mecanografiado (= grafado por medios mecánicos). La marca personal del autor –su propia letra– quedaba limitada a la firma. Pero la ausencia de lo "grafado a mano" no impedía la manifestación de una marca personal menos visible pero más profunda: su estilo como escritor.

La computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Antes tenía cuatro opciones: mayúscula/minúscula, subrayado o no. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su diskette a la imprenta. En otras palabras: el autor intelectual y el autor material se completan ahora con el editor material. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de transponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables. (Digamos, de paso, que toda una especialidad, vinculada con la crítica textual moderna, está amenazada de extinción: quienes se ocupan del análisis de los manuscritos de autor –y su comparación con las versiones impresas– corren el serio riesgo de no contar más con la materia prima de su quehacer profesional. Los autores modernos ya no dejan traza de sus correcciones sobre el papel.) (Barbier Bouvet, 1993; Castro, 1994.)

Lo innegable es que la pantalla se ha convertido en una superficie privilegiada. ¿Es la existencia de la pantalla –de TV o de computadora– lo realmente innovador? Con el auge de la TV y la posibilidad de transmisión instantánea de imágenes a distancia, se habló de la muerte de la escritura, del reemplazo de lo escrito por la imagen directa de los hechos. En términos educativos, se hicieron fabulosas proyecciones: los cursos a distancia, por TV, reemplazarían al cara a cara tradicional. Pero la computadora personal, en su uso más banal de instrumento sofisticado para escribir e imprimir, tanto como en sus usos más recientes de convertir al usuario en un *navegante* en redes informáticas, reintrodujo el poder de la escritura, aunque rápidamente vinculado al de la imagen, en un nuevo tipo de interacción.

Es por ahora pura especulación el imaginar cuáles de los aspectos de las nuevas tecnologías tendrán el mayor impacto. Lo que es imposible creer es que las "autopistas informáticas" y la proliferación de redes estén abriendo realmente el camino hacia la democracia. Ya nos dijeron durante décadas que el alfabeto era la escritura más democrática de todas y hoy sabemos que se trataba de una visión puramente ideológica de la historia.

En una conferencia reciente, un sociólogo atento a los cambios en el comportamiento lector (Barbier Bouvet, 1993) propuso que el verdadero instrumento que revoluciona las prácticas no es la pantalla sino el aparatito de control remoto. Este aparatito ha creado una "cultura de la interrupción y de la impaciencia" que conduce hacia la fragmentación del texto. Yuxtaponer, privilegiar los "tiempos fuertes" en detrimento de las transiciones, cambiar continuamente antes de tener el tiempo de analizar; todo ello constituye un conjunto de comportamientos de la nueva generación (la que nació conviviendo con el televisor) que se trasladan con la mayor facilidad a la otra pantalla de la vida contemporánea: la de la computadora. Podemos suponer, con fundamento, que el modo de actuar frente a estas dos pantallas puede afectar la relación con lo impreso, no sólo en frecuencia de uso sino, lo que es más importante, en el modo de relación con lo impreso. "La manera de circular entre las imágenes (y no sólo en la imagen) cambia la manera de circular en el texto", dice Barbier Bouvet. Y yo agregaría: cambia también la manera de circular entre los textos.

¿Y la escuela qué?

La escuela, siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar conciencia del desfasaje entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras. No es posible que siga privilegiando la copia –oficio de monjes medievales– como prototipo de escritura, en la época de Xerox & Co. No es posible que siga privilegiando la lectura en voz alta de textos desconocidos (mera oralización con escasa comprensión) en la era de la lectura veloz y de la necesidad de aprender a elegir la "información" pertinente dentro del flujo de mensajes impresos que llegan de forma desordenada, caótica e invasora.

No es posible que aún se instauren debates acalorados pro y contra las virtudes/inconvenientes de tal o cual tipo de grafías (continuas o discontinuas) en una época en que lo único urgente es introducir a los estudiantes al teclado. El teclado de una computadora y el de una máquina de escribir son básicamente idénticos. Pero la máquina de escribir no ha sido aún percibida como un instrumento didáctico por la institución escolar[4]. En un trabajo reciente sobre condiciones de alfabetización en medio rural (Ferreiro y Rodríguez, 1994) pusimos de manifiesto la posibilidad y la utilidad de introducir viejas máquinas de escribir mecánicas en escuelas de comunidades rurales aisladas. La posibilidad: esas viejas máquinas mecánicas se encuentran en depósitos de instituciones públicas y privadas que se han *reciclado* hacia máquinas eléctricas o, más recientemente, hacia computadoras personales. Basta con la voluntad de recuperarlas y una mínima inversión para repararlas[5]. La utilidad: los niños pueden iniciar sus primeros intentos por escribir con todos los medios materiales a su disposición. La máquina de escribir es uno de ellos, que no compite con el lápiz sino que es complementario. Pero escribir a máquina tiene un prestigio y una *nitidez* que la escritura de un escritor principiante no logra. Más aún: en un país donde todavía los escribientes públicos gozan de una aurela de prestigio ligada a una supuesta tecnicidad del oficio, poner a disposición de niños de 6 años (y de cualquier edad) ese instrumento es contribuir a desmitificar ese oficio y, simultáneamente, es contribuir a dar acceso al teclado (medio moderno por excelencia de producción de escrituras... y de acceso al mercado laboral)[6]. No sólo eso: cuando un texto ha sido producido a mano, ha sido discutido en grupo y luego se lo pasa a máquina, surgen preguntas y discusiones sobre problemas ortográficos que difícilmente surgen en otros contextos. El texto pasado a máquina adquiere, por su misma naturaleza, un carácter "público", y entonces se justifican preguntas sobre si "va junto o separado", si va "con o sin hache", si "lleva mayúscula", y otras semejantes. (El rol de la máquina de escribir en el surgimiento de problematizaciones ortográficas no es nada despreciable, ya que la escuela nunca ha encontrado situaciones funcionales para hacer surgir la duda ortográfica.)

¿De qué lectura estamos hablando en el contexto escolar? Aprender a obtener informa-

ción de distintas fuentes, valorarlas y dudar de su veracidad no es –admitámoslo– un ejercicio escolar frecuente. Hablamos mucho del "placer de la lectura", placer que muchos docentes nunca han experimentado de primera mano. Los hijos de padres alfabetizados y lectores suelen tener la primera experiencia de ese placer (que, en realidad, es menos placer que problematización, ingreso a lo deseable desconocido) en edades muy tempranas: a los 2 ó 3 años, cuando les leyeron por primera vez un libro y luego pidieron insistentemente que se los volvieran a leer (Ferreiro, 1996). Pero la mayoría de los niños que asisten a las escuelas públicas no han tenido esa experiencia y tampoco la tendrán al ingresar a la escuela. Mal que les pese, parece que la maestra no está allí para leer a nadie, sino para enseñar "la mecánica de la lectura".

Lo sorprendente e inquietante es que, al mismo tiempo en que aumentan los requerimientos de la lectura para la población demandante de empleos, la investigación pone de manifiesto que aprender a leer no es simplemente una cuestión técnica. Durante décadas nos acostumbramos a pensar que la escritura es una invención puramente técnica, que permite pasar del registro audible al visual, transformando la temporalidad en simultaneidad, convirtiendo el orden secuencial oral en un orden visual lineal. Consecuentemente, aprender a leer no sería más que aprender a asociar formas gráficas a unidades fónicas que están inmediatamente a disposición del hablante (o que éste podría reconocer gracias a otro entrenamiento técnico complementario y relativamente sencillo).

Ahora sabemos que esta visión tradicional no sólo sobresimplifica el problema sino que lo deforma: esas asociaciones sonoro-visivas y gráfico-auditivas son apenas uno de los aspectos (y no el más relevante) del ingreso a la cultura letrada. Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales[7].

A modo de conclusión provisional

No se trata de reinstaurar el ya viejo debate entre TV vs. pizarrón; o sea, no se trata de lamentar las horas que los niños pasan frente a una TV que poco o nada tiene de interactiva y mucho de consumismo pasivo. Tampoco se trata de idealizar las horas pasadas frente al pizarrón, como si fueran por definición, más provechosas que las otras.

De lo que se trata es de estar alertas a los cambios que están ocurriendo –que pueden involucrar cambios profundos en la relación de los ya letrados con los textos, y en el modo en que se alfabeticen las nuevas generaciones– y de reconocer que los cambios necesarios a nivel educativo son muy drásticos, precisamente porque ya, ahora, la escuela pública está tremendamente desactualizada. Si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea.

Notas

* Este artículo fue originalmente publicado en la revista **Avance y Perspectiva**, vol. 15, septiembre-octubre de 1996. Órgano de difusión del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Instituto Politécnico Nacional, México.

1. Esos mismos países que antes eran subdesarrollados, que después fueron "en vías de desarrollo" mas como nunca llegaron al desarrollo prometido parecía mejor hablar de ellos como "tercer mundo", pero ahora no está tan claro dónde está el "segundo mundo" y de nuevo no se sabe cómo llamarlos, ya que la escueta denominación "Sur" ofende, en su uso político, a la geografía.
2. En ese sentido, la multiplicación de marcas de los modernos procedimientos de edición expresa una desconfianza creciente hacia el lector. Véanse, p.e., todos los recursos que utilizan los libros y revistas didácticas (recuadros, colores, flechas, etc.) para facilitar la lectura (o sea, para que un lector en el cual no se tiene confianza encuentre ya agrupado y señalado lo que debe leer, prioritariamente, como un único bloque).
3. Varios de esos recursos textuales que occidente tardó siglos en desarrollar eran ya bien conocidos por los impresores chinos, alrededor del siglo V y VI. Eso es lo que demuestra la extraordinaria colección de libros impresos hallados en el valle de Turfan, región que corresponde actualmente al Turkestán chino (Carter, 1931).
4. Algo diferente ocurrió con las calculadoras de bolsillo gracias a lo reducido de su tamaño y a la caída acelerada de sus precios de compra. Hoy

Ana María Kaufman y La Editorial Que Mejor Conoce La Reforma Presentan La Propuesta Constructivista Más Completa y Significativa Para Trabajar Los CBC

Los textos de la Reforma

Santillana

E G B

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel.: 912-7220/7430 -Fax: 912-7440
Delegación Rosario Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe-Tel. y fax: (041) 24-9762
Delegación Córdoba Bolívar 376 (5000) Córdoba-Tel y fax: (051) 21-4769
E mail: info @ santillana. com. ar

188

Werenkraut & Asoc.

día es habitual ver trabajos en didáctica de las matemáticas que toman en cuenta a esas calculadoras como instrumentos didácticos. Hace varios años hicimos el elogio de las calculadoras como instrumentos que permitían instaurar la racionalidad del cálculo aproximado en el contexto escolar (Ferreiro, 1986, cap. 2).

5. Por ahora son viejas pero no antiguas. Eso equivale a decir que son objeto de desecho y no antigüedades. Cuando se conviertan en antigüedades ya no será posible rescatarlas a costo nulo o casi nulo.

6. Lo que decimos se aplica, aun con mayor razón, a la educación de adultos.

7. Imposible desarrollar lo que corresponde a veinte años de trabajo sobre la psicogénesis de la lengua escrita. Véase p.e., Ferreiro, E. y Ana Teberosky, **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** (Siglo XXI, México, 1979, 12a. edición 1991); Ferreiro, E. "La complejidad conceptual de la escritura" en L.F. Lara y F. Garrido (comps.) **Escritura y alfabetización** (Ed. del Ermitaño, México, 1986); Ferreiro, E. "L' ecriture avant la lettre" en H. Sinclair (comp.) **La production de notations chez le jeune enfant** (Presses Universitaires de France, Paris, 1988); Ferreiro, E. "Psychological and Epistemological problems on Written Representation of Language" en M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J. Pozo (eds.) **Learning and Instruction**. European Research in an International Context. Vol. 3 (Pergamon Press, Oxford, 1991).

Referencias bibliográficas

Barbier Bouvet, J.F. (1993) "Lire la page comme une image." En A. Bentolila (comp.) **Parole, Ecrit, Image**. Paris: Nathan.

Carter, T. (1931) **The invention of printing in China**. Nueva York: Columbia University Press (ed. original 1925).

Castro, I. (1994) "La mano que habla al cerebro." **Substratum**, Vol. 2, p. 65.

Chartier, R. (1992) **Libros, lecturas y lectores en la edad moderna**. Barcelona: Alianza Universidad.

Desbordes, F. (1990) **Idées romaines sur l'ecriture**. Francia: Presses Universitaires de Lille. (Traducción al castellano: **Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana**. Barcelona: Gedisa, 1995.)

Ferreiro, Emilia (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

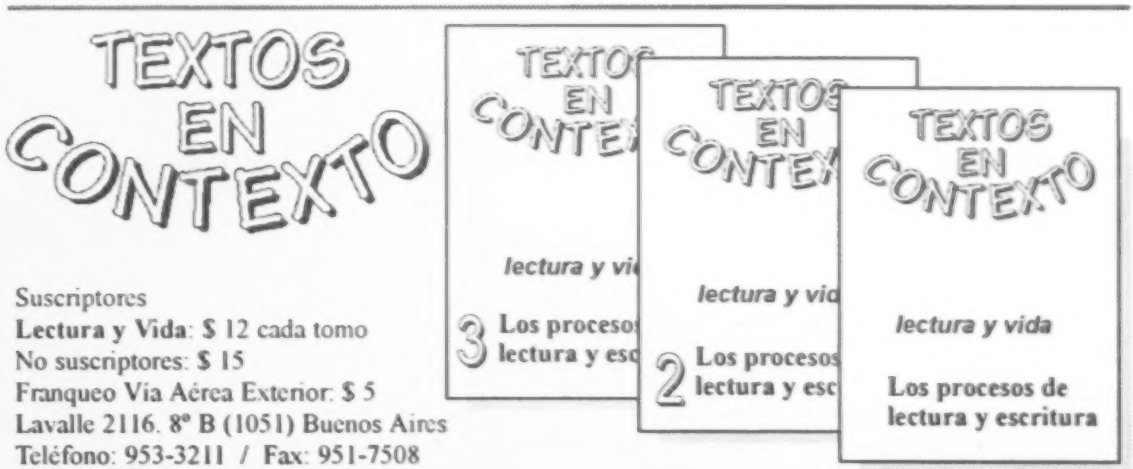
Ferreiro, Emilia (1996) "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias." En J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner y M. Kohl, **Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, Emilia y Beatriz Rodríguez (1994) **Las condiciones de alfabetización en medio rural**. México: CINVESTAV y Fundación Kellog.

Harris, W. (1989) **Ancient Literacy**. Estados Unidos: Harvard University Press.

Parkes, M. (1992) **Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West**. Gran Bretaña: Scolar Press, Hants.

Saenger, P. (1991) "The separation of words and the physiology of reading." En D. Olson y N. Torrance (eds.) **Literacy and Orality**. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción al castellano: **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1995.)



Suscriptores
Lectura y Vida: $ 12 cada tomo
No suscriptores: $ 15
Franqueo Vía Aérea Exterior: $ 5
Lavalle 2116. 8° B (1051) Buenos Aires
Teléfono: 953-3211 / Fax: 951-7508

PSICOLINGÜÍSTICA

OMER SILVA

El autor es miembro del Instituto de Especialidades Pedagógicas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia; y del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Vivimos en la era de las comunicaciones. Desde la invención del teléfono, la radio, la televisión, el fax, el correo electrónico y el *multicarrier*, la existencia humana se ha visto revolucionada profundamente; el desarrollo de sistemas computacionales ha agregado una nueva dimensión a estos tiempos. La comunicación como proceso se ha convertido en un campo de estudio multi y transdisciplinario en el cual se encuentran comprometidos, entre otros, lingüistas, ingenieros, comunicadores sociales, educadores y periodistas. Y en la medida en que gran parte de la comunicación tiene lugar a través del lenguaje, su naturaleza interesa también a las ciencias del lenguaje. El estudio del lenguaje contribuye a desentrañar los laberintos de la mente humana, ya que el lenguaje es una posesión exclusiva del hombre. Entre las disciplinas que estudian el lenguaje se encuentra la **psicolingüística** (PSL) que se define fundamentalmente por las hipótesis que plantea e intenta resolver, porque los esfuerzos realizados por delimitar con precisión su ámbito han resultado insuficientes. Ha sido, sin embargo, preocupación permanente de la PSL dar cuenta del estudio de las estructuras mentales y de sus funciones que posibilitan la comunicación humana. ¿Cómo construimos el conocimiento que como hablantes tenemos de nuestra lengua? ¿Cómo usamos este conocimiento cuando producimos y comprendemos el lenguaje? Desde esta perspectiva la PSL es considerada como una rama de la psicología cognitiva vinculada con los estudios de la **memoria**, la **solución de problemas**, la **atención**, la **percepción**

Describir las distintas etapas por las que ha pasado esta ciencia del lenguaje es como tratar de construir una estructura a partir de elementos dispersos en el tiempo. No se trata de presentar aquí una serie de definiciones, sino de ofrecer una síntesis del desarrollo de la PSL hasta el momento actual. Existe consenso en considerarla como "el estudio de los procesos y destrezas mentales que subyacen a la producción y comprensión del lenguaje y también cómo estas destrezas son adquiridas por el niño". En otras palabras, y tal como lo plantea Garnham (1985), se trata del "estudio de los mecanismos mentales que posibilitan a las personas usar el lenguaje"; "su objetivo es y ha sido siempre presentar una teoría coherente sobre los procesos de produccion y comprensión verbal".

Aunque el término PSL se empezó a usar alrededor de 1950, los estudios psicológicos del lenguaje son tan antiguos como la psicología misma. En 1879, p.e., Galton publicó el primer estudio de asociación de palabras y ya en 1900 se conoció la obra monumental de W. Wundt, **Die Sprache**. Ambos esfuerzos intentan fuertemente explicar la filogénesis del lenguaje en la mente humana como un medio altamente complejo de expresión social y, al mismo tiempo, describir cómo se crea el lenguaje a lo largo del tiempo y en el acto individual del habla (Tannenhaus, 1989). Aunque Wundt consideró imposible llevar los estudios experimentales al campo de la **lectura**, de la **memoria verbal** y la **asociación de palabras** y de la **producción de frases,** en ese tiempo, se iniciaron los trabajos sobre medición del léxico y análisis de errores. El estudio de las alteraciones del lenguaje de base neurológica adquirió también igual importancia cuando Broca y Wernicke descubren los mecanismos del lenguaje en el hemisferio cerebral izquierdo. No se puede ignorar que en esa época, sin exámenes altamente sofisticados, se comenzaron a desarrollar pruebas neuropsicológicas con el objeto de localizar una **disfunción cerebral**.

Toda esta temática persiste en la PSL de hoy; pero, además, a partir de la década de los 50 empiezan a analizarse dos aspectos importantes: uno referido al usuario de la lengua como un complejo sistema de **procesamiento de la información**, y el otro relativo a las formas de **representación** de esa información, donde se enfoca la naturaleza del conocimiento lingüístico que posee un hablante cuando produce y comprende el lenguaje.

Por tratarse de un campo interdisciplinario se suele observar en la PSL cierta división del esfuerzo intelectual en lugar de un verdadero trabajo de cooperación, pero su éxito habrá de depender, sin duda, de lo que lingüistas y psicólogos estén dispuestos a aprender unos de otros.

Primeras divisiones

Kess (1986) considera que un esfuerzo aislado, que influyó de alguna manera en los primeros tiempos de la PSL, fue el estudio de Morris, en 1938, sobre los signos y símbolos en la relación lenguaje–pensamiento incluido en la **International Encyclopedia of Unified Science**. Su enfoque se centró, fundamentalmente, en el positivismo lógico reflejado en la división entre **sintaxis, semántica y pragmática**. De acuerdo con Morris, la primera trata de la relación de los signos entre sí, de los signos con otros signos; la segunda, de la relación del signo con el significado, y la tercera, se ocupa de la relación de los signos con quienes los usan.

Posteriormente, en 1964, Miller, dentro de un marco lógico–filosófico plantea que la división entre sintaxis, semántica y pragmática provee un campo fecundo de estudios interdisciplinarios; la estructura o las relaciones de los signos entre sí para la **lingüística**; la comprensión para la **psicología**; y la relación de los signos con los usuarios para la **pragmática**, dentro del contexto de la filosofía del lenguaje (Blumenthal, 1987:320).

La sintaxis se centra en los problemas que atañen a la estructura del lenguaje, es decir, se ocupa de los principios que regulan la formación de las frases. Para Morris, la semántica, interés tradicional de la filosofía y la antropología cognitiva, enfoca los problemas de comprensión por cuanto involucra el contenido semántico del lenguaje (ideas, creencias, percepciones, pensamientos o representaciones de la realidad).

Por otra parte, los psicólogos comenzaron a interesarse por la pragmática con el fin de comprender la forma en que los seres humanos adquieren, entienden y utilizan un sistema lingüístico.

Esta división, sin duda, corresponde en su línea gruesa al orden en que progresaron los estudios del lenguaje humano, constituyéndose de igual forma, en un marcador del desarrollo futuro. Cuando Miller reitera esta división demuestra cómo una formulación teórica de la lingüística pasa a la PSL.

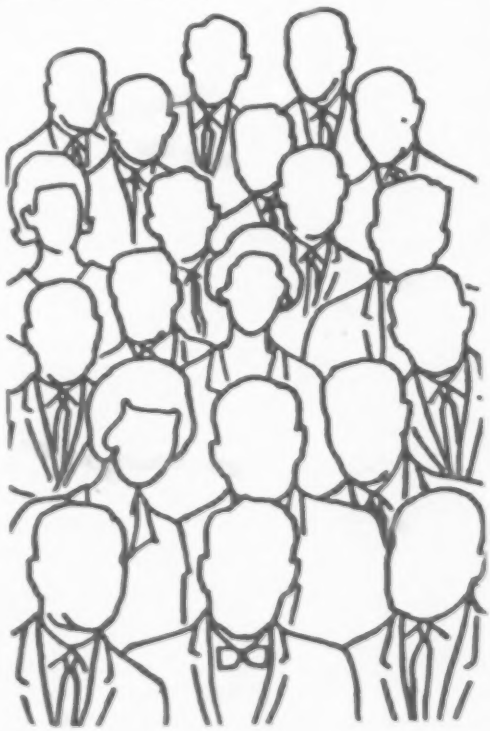
En las décadas de los 80 y 90, sin embargo, ya no se hacen tales distinciones entre las **teorías del lenguaje** y una **teoría de los usuarios**. Tampoco se observa que los lingüistas se involucren tan fuertemente en el análisis de los componentes del lenguaje en cualquiera de sus planos (fonológico, sintáctico y semántico). La psicología ha ido en búsqueda del análisis lingüístico para comprender el proceso de adquisición y el uso de un sistema lingüístico. Como resultado de esta búsqueda observamos que los psicólogos están más preocupados por la estructura y las representaciones semánticas y los lingüistas más interesados por ofrecer teorías sobre la adquisición y uso del lenguaje. Está mucho más claro que para construir una **teoría del usuario** hay que comprender primero cómo el hablante trata los aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje con las realidades de las estructuras y los significados (Garnham, 1985).

El término **psicolingüística** sugiere que se trata de un campo dependiente de las teorías y del intercambio de información entre la psicología y la lingüística. Se puede apreciar en consecuencia, y a juzgar por la bibliografía consultada, que ha habido dos grandes áreas en las que han florecido los intereses psicolingüísticos: una **histórica** y otra **moderna**. La primera se desarrolló principalmente en Europa a comienzos de este siglo; la segunda entre 1950 y 1960 en América.

Blumenthal (1987) ha considerado a W. Wundt como el maestro de la PSL de mayor influencia durante el primer período, al intentar demostrar que el lenguaje podría explicarse sobre la base de principios psicológicos. En esa etapa, las ciencias sociales empezaron a tomar un gran impulso y la lingüística se encaminó hacia un enfoque científico moderno. Wundt y la "nueva psicología" plantearon esta posibilidad con el rigor y el entusiasmo que una disciplina científica podía ofrecer; muchos lingüistas jóvenes de esa época se entusiasmaron por llevar una nueva visión científica al campo de la teoría lingüística y a la investigación; por un tiempo las penurias psicológicas se reflejaron directamente en el campo emergente de la lingüística de esos años.

Bloomfield apareció como el estructuralista prototípico que, en 1914, rindió homenaje a los principios de la psicología de W. Wundt.

Al concluir la Primera Guerra Mundial se observó una declinación en el poder e influencia de la vida intelectual de Alemania y la "psicología cognitiva" de Wundt también se vio debilitada. En 1933, Bloomfield estableció entonces, un paralelo con las aspiraciones del conductismo emergente y poderoso de la época, lo que da cuenta de la tajante división entre "mentalismo" y "mecanicismo" y las escasas consideraciones por describir el lenguaje desde un punto de vista estructuralista; aunque Bloomfield demostró cierta simpatía por los fundamentos conductistas, su teoría psicológica no orientó mucho a la teoría lingüística.



Ya en las décadas de los 50 y 60 se aprecia un período de unidad intelectual, fértil y de mucho entusiasmo. Kess (1986) afirma que, aunque breve, fue "el momento en que la teoría lingüística encendió los motores de la empresa psicolingüística": fue la época de la gramática generativa transformacional propuesta por Chomsky en 1957, elaborada en 1965 y universalizada en 1968. Lamentablemente esta unidad tendió a desvanecer-

se después de un tiempo de experimentación con base en el generativismo chomskiano, para ofrecer, en cambio, una visión más ecléctica respecto de lo que una verdadera teoría psicolingüística debería perseguir en su intento por explicar una lengua natural. En consecuencia, este período refleja los roles cambiantes de la lingüística y la psicología al tratar de definir el "ámbito de la PSL" y representa también el momento en que estas dos disciplinas colaboran en forma significativa y productiva, pero diferente, para enfocar aspectos psicológicos en el estudio del lenguaje humano.

Cuatro grandes períodos en el desarrollo de PSL

Maclay (1973) distingue cuatro grandes períodos en el desarrollo de la PSL: formativo; lingüístico; cognitivo; y ciencia cognitiva.

Período formativo

Los primeros contactos formales e interdisciplinarios se establecieron en Cornell, Estados Unidos, en 1951, en una reunión de verano del **Social Science Research Council** (SSRC) y un **Comité de Lingüística y Psicología** presidido por el neoconductista Charles Osgood. En 1953 tiene lugar un segundo seminario de verano en la Universidad de Indiana. El resultado de estos importantes eventos científicos se encuentra en la **Psycholinguistics** que Osgood y Sebeok publicaran en 1953. A partir de ese momento, empezó a manifestarse un profundo interés por las temáticas de mayor relevancia, tales como el estudio de los universales lingüísticos, la relación entre lenguaje y pensamiento y la relatividad lingüística, entre otros.

Este primer período de PSL, a juzgar por la literatura relevante, se caracterizó por una gran simetría entre el desarrollo de la lingüística y la psicología; el estructuralismo prevaleció en la primera y el conductismo en la segunda. Como paradigma de investigación científica predominó la idea de que una teoría podía derivarse a partir de datos observables (corpus) utilizando un conjunto de operaciones que podían verificarse, operaciones altamente explícitas y replicables con cierta confiabilidad. En la lingüística, en consecuencia, se definieron unidades como el **fonema** y los **morfemas** en términos de procedimientos operacionales como "pares mínimos", "distribución libre" y "distribución complementaria", etc., conocidos como "procesos de descubrimiento" en un "trabajo de campo" con miras a mostrar los elementos que componen el sistema de una lengua o familia de lenguas.

En el ámbito de la psicología –por otro lado– el **conductismo** otorgó primacía a aquello que es observable y medible, dedicando grandes esfuerzos teóricos a la elaboración de métodos y técnicas que garantizaran que los impulsos y hábitos se encontraban en el mundo físico y real; la metodología de análisis de la conducta llegó así a centrarse en experimentos rigurosos y en el análisis estadístico de los datos. A pesar de la introducción de constructos mentales como marcos explicatorios en la lingüística y la psicología, ambas disciplinas han ido por caminos algo diferentes. La psicología continuó analizando las diferencias individuales sobre la base de grandes poblaciones de estudio. La lingüística teórica buscó principios específicos de la gramática e incluso los principios de la gramática universal sobre la base de un conjunto de datos individuales.

La **teoría de la información** o **modelo computacional** surgió como tercer asociado en el desarrollo de la PSL de este período, para explicar los modelos mecánicos de procesamiento de la información verbal y suministrar posibles explicaciones promoviendo la prueba de modelos en un sentido mecanicista de éxito o fracaso. Esta teoría deriva de las concepciones de la ingeniería de la comunicación que sirve como fuente de ideas y modelos. De este modo, Shannon y Weaver definieron una "unidad de comunicación" como procesos de codificación y decodificación, es decir, cómo los mensajes van desde su fuente a su destino, conocido por el esquema:

Fuente → **codificación** → **canal** → **receptor/decodificador** → **destino**

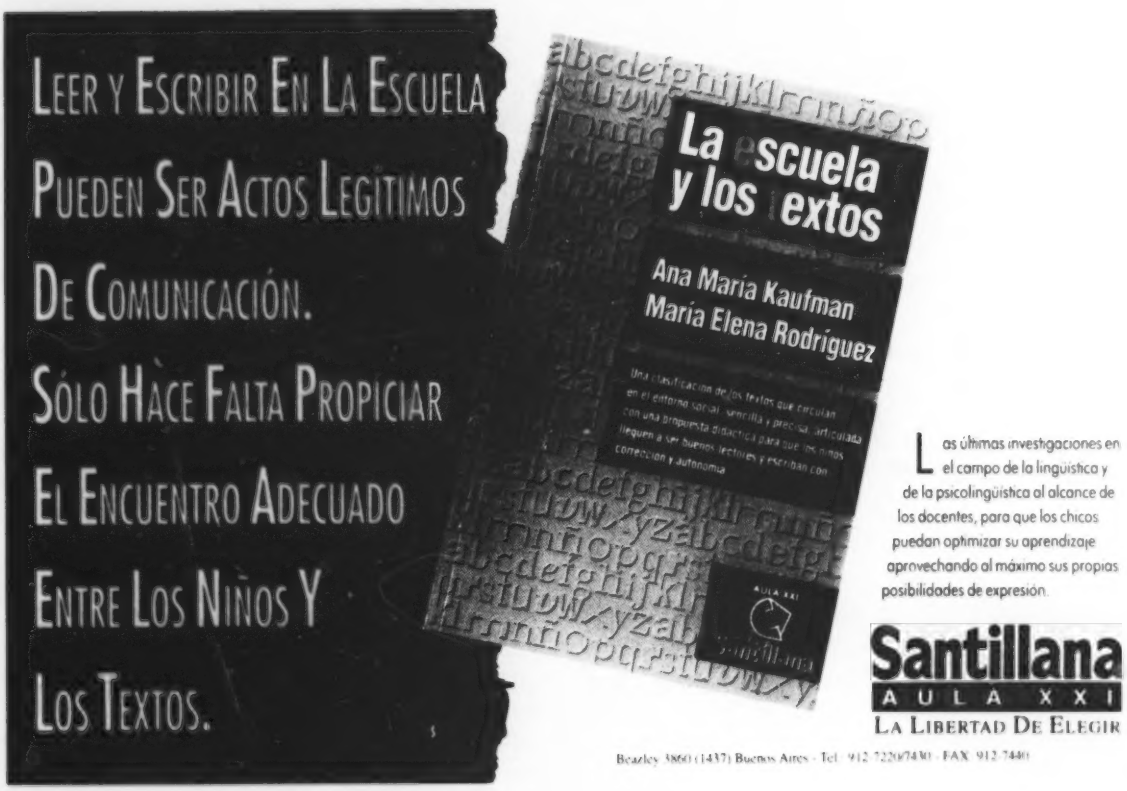
En la PSL de los años 50 se habló de investigar las "unidades de comunicación" que producen (codifican) y reciben (decodifican) los mensajes. Osgood y Sebeok (1973) definieron la PSL como "el estudio de los procesos de codificación y de decodificación en la medida en que relacionen los estados de los mensajes con los estados de los comunicadores". Encontramos este mismo concepto en el clásico libro que Saporta escribiera en 1961 con muy escaso esfuerzo por integrar la lingüística con la psicología (Rieber, 1990:198-200).

A pesar de que no existe un consenso definido, Deese (1984:90-95) afirma que es en la década de los 60 donde aparece una primera "visión moderna" de la PSL y que es un informe de los esfuerzos psicológicos tradicionales; se menciona poco a la lingüística excepto a Noam Chomsky y Zellis Harris. Al parecer la PSL encuentra en la gramática generativa transformacional un paradigma unificador; así los trabajos de Ervin Tripp y Slobin (1966) y Fillenbaum (1971) reflejan el centro de una teoría del lenguaje en sentido chomskiano.

Igualmente al revisar la literatura más destacada, p.e., Johnson-Laird (1974) y Danks y Glusber (1980), a pesar de no citar ninguna teoría de orientación generativista, su "psicolingüística experimental" refleja de algún modo cierta influencia chomskiana que aun se puede percibir en el período siguiente (Tannenhaus, 1989).

Período lingüístico

A diferencia del período anterior, la PSL experimentó en este período una mayor unidad teórica. El surgimiento de la gramática generativa transformacional orientó la investigación en la década de los 60 a 70 cuando Chomsky demuestra, en forma convincente, que el conductismo no podía explicar el proceso de **adquisición** ni la **creatividad** de la conducta verbal; una piedra angular del período formativo se destruye cuando Chomsky argumenta que una filosofía operacional con base en la relación estímulo–respuesta de la psicología conductista no podía dar cuenta de la gramática de una len-



gua natural. Postuló en cambio la necesidad de un enfoque **deductivo** en el ámbito de la teoría lingüística y que la lingüística como ciencia del lenguaje es cognitiva; el interés se centró entonces en el estudio de la **competencia** frente a la **actuación** o desempeño.

Pues bien, las críticas de Chomsky al conductismo skinneriano dejan, prácticamente, a los psicólogos del lenguaje sin liderazgo: los fundamentos del generativismo pasan a orientar la investigación en la PSL. Aparece de este modo un cambio paradigmático en las ciencias del lenguaje. La PSL dirige todos sus esfuerzos hacia una comprensión más profunda de los hechos del lenguaje y la mente humana. El punto de partida fue –entonces– el estudio de la **competencia** relegando el desempeño a un nivel secundario; el estudio de la gramática surge como unidad primaria en la búsqueda por comprender el lenguaje como facultad humana. No sorprende, entonces, que las investigaciones de este período se centren fundamentalmente en el fenómeno de la **comprensión** y del **uso** de frases. Desde esta perspectiva se concibe a los procesos de producción y comprensión como **isomórficos** de donde surge la "teoría derivacional de la complejidad gramatical" que no ha recibido el respaldo suficiente para garantizar su presencia como hipótesis de trabajo.

Este período también se caracteriza por un gran interés en el estudio de los **universales lingüísticos** y la demanda por explicaciones de los hechos del lenguaje en lugar de taxonomías o clasificación de un corpus lingüístico. A esto se agrega un interés más marcado por el proceso de adquisición del lenguaje, pero como un área importante de la psicolingüística evolutiva o del desarrollo. Los estudios sobre lenguaje infantil florecieron durante este período, se trataba de descubrir qué es lo que los niños deben dominar en su aprendizaje lingüístico y cómo lo logran en las distintas etapas de la madurez neurolingüística.

El período cognitivo

La premisa fundamental que caracteriza este período es la dependencia del lenguaje de la cognición humana. Los criterios son coincidentes para afirmar que el lenguaje es uno de los productos de procesos cognitivos más fundamentales.

Chomsky probablemente pavimentó el camino al sostener que la lingüística es un campo comprometido con la cognición humana y que los lingüistas en el fondo son psicólogos cognitivos.

Los exponentes más destacados de este período son Beaver y Slobin quienes postulan que la base de las estructuras lingüísticas es cognitiva; la capacidad cognitiva descrita en términos de la competencia es sólo una manifestación del lenguaje humano y no es ni anterior ni independiente de otros sistemas cognitivos involucrados en la adquisición y uso del lenguaje. Se sugiere también que las estructuras lingüísticas no se aprenden en forma independiente de los **conceptos semánticos** y funciones del **discurso**; se reitera, en consecuencia, que ciertos principios cognitivos deben regular las estructuras lingüísticas. De esta manera, la adquisición del lenguaje debía explicarse como resultado de la interacción entre sistemas lingüísticos y cognitivos.

Así, el período anterior no termina abruptamente, ni la teoría lingüística deja de tener influencia aquí. El cambio radica en que se enfoca lo cognitivo más que el análisis de unidades, modelos y metodologías de estudio del lenguaje. El concepto de "cognición" descansa en el área de la adquisición y en la capacidad intrínseca para aprender el lenguaje (Rice, 1984: 167-169). Las preocupación más importante giró en torno de estos interrogantes: ¿qué significa aprender una lengua? ¿qué es lo que posibilita este proceso? Fodor (Taylor, 1990) observa que ello se debe a principios generales del aprendizaje y Lenneberg (1976) agrega que hay que ver el lenguaje a través de sus fundamentos biológicos y cognitivos.

En síntesis, es necesario destacar que la teoría lingüística continúa aquí jugando un rol importante tanto en la teoría como en la práctica de la PSL. Así se revisan los experimentos orientados a investigar la llamada "realidad psicológica" de las estructuras gramaticales y su funcionamiento (Foss y Hakes, 1978:89). Los experimentos que se proponen demostrar la realidad psicológica de las estructuras –dice Levelt (1993)– han tenido mejor destino que aquellos esfuerzos por demostrar la realidad psicológica de las operaciones involucradas en las derivaciones gramaticales o complejidad derivacional. Pareciera ser entonces que las

unidades y descripciones estructurales (como los constituyentes de una oración) tienen un status psicológico en las tareas de organización y en los procesos de memoria; ello significa que los procesos transformacionales, como se postulan en el generativismo, desempeñan un rol en los procesos de comprensión, almacenaje y recuerdo de la informacion verbal.

La ciencia cognitiva

Este período es, en realidad, más difícil de caracterizar porque estamos en él. Sus conclusiones y contribuciones tienen todavía que afianzarse. La PSL se encuentra en un estado de **transición**; no existe en forma clara una corriente teórica que oriente su quehacer; existe, sin embargo, una ferviente cooperación interdisciplinaria en la que gran parte de los investigadores están alertas a lo que ocurre en campos adyacentes y establecen compromisos bilaterales (Rieber, 1980; Steinberg, 1993). Esto significa que las explicaciones propias del ámbito psicolingüístico son compatibles con las que ocurren en otros campos (antropología cognitiva, neuropsicología, psicopedagogía, etc.). Se aprecia, por lo tanto, que ninguna disciplina puede trabajar por separado, preparando y ofreciendo soluciones *ad hoc* válidas sólo para un contexto. La rúbrica sobre la cual descansa este compromiso intelectual es el de la **ciencia cognitiva** entendida como la comprensión científica del funcionamiento de la mente humana y el procesamiento de la información verbal. Levelt (1993:321) sostiene, en consecuencia, que la "demanda por el estudio de la realidad psicológica" en la teoría psicolingüística no puede ser extraña o trivial. En lingüística la aceptación de este criterio como necesario para una "teoría del lenguaje" es una característica del último tiempo más que de períodos anteriores. Steinberg (1993) plantea que "la aceptación de este criterio está implícito en la colaboración de la lingüística, la psicología y la misma psicolingüística en el desarrollo de una **ciencia cognitiva** como esfuerzos destacables de las últimas décadas, quedando en claro las limitaciones del 'procesamiento de la información' como única premisa en el estudio de la relación lenguaje y procesos mentales". La utilidad de una gramática está en demostrar la realidad psicológica relevante al procesamiento de la información verbal y sus limitaciones; así la validez psicológica constituye un problema para aquellos lingüistas que desean hacer postulaciones psicológicas sobre su teoría y las gramáticas que resulten de ellas. Estudiar la "realidad psicológica" es de alta importancia para cualquier teoría lingüística con poder explicatorio acerca de la naturaleza del lenguaje humano más allá del sistema mismo (Halle et als., 1979).

Ciertamente, ello constituye un requisito importante para una teoría psicolingüística si se espera describir nuestros conocimientos y habilidades lingüísticas de un modo que incorpore las habilidades de "desempeño" cruciales para las tareas del procesamiento de la información. Bresnan (Rice, 1980) da como ejemplo de tal intento la **teoría léxico-funcional** de la gramá-

PARA EL 2° CICLO DE LA EGB

Una propuesta diferente para el área de LENGUA

Coordinadora y asesora lingüística: MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

LENGUA 4 EGB
Liliana Cinetto

LENGUA 5 EGB
Adrián Cabral, Andrea Sabaris y Silvia Seoane

LENGUA 6 EGB
Marcela Costa y Mabel Del Gesso

EL ATENEO

EDITORIAL: Patagones 2463 - (1282) Buenos Aires
Tel.: 942-9002 / 9052 / 9102 / 9152 - Fax 942-9162
LIBRERÍAS: Florida 340 - Paseo Alcorta, local 2062 - Vuelta de Obligado 2108 - Callao 1380 - Buenos Aires
Alto Avellaneda, local 110 - Avellaneda - LIBRO FAX: 325-6807 - Internet http://www.ateneo.com

tica donde la información lingüística y la psicolingüística convergen en una sola teoría del lenguaje (TLF) que busca establecer una relación congruente entre una adecuada teoría gramatical y las consideraciones del procesamiento lingüístico. Sostiene, también, que los postulados gramaticales **son** "realmente psicológicos". Aun más, afirma que una "gramática de la competencia" de esta índole está incorporada directamente en un "modelo de procesamiento verbal". Tal gramática almacena la información gramatical directamente en el léxico, asumiendo que es más fácil recuperar la información léxica desde la memoria que desde las permutaciones o reglas transformacionales que cambian el formato sintáctico de las frases, porque ¿cómo es que recordamos la esencia semántica de una frase en el discurso mejor que su formato sintáctico?

Una gramática léxico-funcional (GLF) evita los problemas que sufrió la gramática transformacional cuando se aplicó el modelo de la "teoría derivacional de la complejidad" (procesamiento y almacenaje); la información gramatical necesaria para relacionar los distintos tipos de frases está en el **léxico** mismo ¿qué diferencia habrá entonces entre una fase activa y una pasiva? La GLF se preocupa muy directamente de la relación entre una "teoría gramatical adecuada" y las consideraciones del procesamiento de la información verbal; para muchos lingüistas responde a la necesidad de presentar nuestro conocimiento lingüístico de la estructura de un modo que también refleje la forma en que los hablantes–oyentes de una lengua procesan aquellas estructuras, en un tiempo real de desempeño, como la **comprensión, almacenaje y recuerdo** de esas estructuras; los procedimientos evaluativos parecieran ya no ser la simplicidad, la elegancia de una descripción o la lógica formal (Halle et als., 1979).

Otra característica de este período en el desarrollo de la psicolingüística es el de **modelos y metáforas**, proveniente de una influencia externa como la **ingeniería**, vale decir, los sistemas de expertos, la inteligencia artificial, la construcción y prueba de modelos en computación. Así la PSL pareciera que no se interesa solamente en la construcción de una ciencia de la mente con un fundamento deductivo racionalista; en cambio, pretende ser una "ciencia de la mente" o **ciencia cognitiva**; se trata en otras palabras, de modelar y comprender sistemas mentales que empleen programas cognitivos como el conocimiento, la experiencia, la inferencia, y la toma de decisiones en interfases con el lenguaje natural (Tannenhaus, 1987; Rosenberg, 1987; Steinberg, 1993).

Históricamente, llama la atención cómo los cambios en los períodos anteriores han coincidido con las orientaciones en disciplinas relacionadas o adyacentes.

La teoría evolucionista de Darwin se ve reflejada en una **lingüística biológica** con énfasis en el cambio lingüístico, la variación lingüística y las familias de lenguas; de esta manera, el cambio lingüístico se ve desde un modo evolutivo y de diferenciación con el resultado de familias diferentes de lenguas (lenguas romances, etc.).

Por otra parte, la orientación taxonómica del estructuralismo se refleja en una concepción del lenguaje como "química" donde el interés del lingüista se centra en el descubrimiento de las unidades que estructuran el lenguaje (fonemas, morfemas, etc.), como si estas unidades pudieran combinarse al igual que las valencias en química, pero siempre con la integridad propia del sistema.

En la década de los 50, la gramática generativa transformacional de Noam Chomsky provocó un cambio paradigmático al concebir el lenguaje dentro de un **modelo matemático**; la metodología de la investigación es deductiva y considera la "competencia" como una característica abstracta del conocimiento que los ha-

blantes tienen de su lengua; las estructuras del lenguaje y su funcionamiento son vistas como un objeto matemático que puede describirse por medio de un conjunto de reglas.

Sin embargo, en las décadas de los 80 y 90 nos encontramos frente a una metáfora o modelo computacional que ve al lenguaje como un proceso simbólico que conduce a decisiones basadas en el conocimiento y en los procesos de inferencia (Levelt, 1993); el lenguaje ya no es la única y última fuente del conocimiento; es verdad que la mente humana usa el lenguaje natural y que los computadores usan lenguajes programáticos, pero también es verdad que ambos usan símbolos y toman decisiones sobre la base de un conocimiento almacenado e inferido (Taylor, 1990; Garnhan, 1985).

Lo anterior permite afirmar que la PSL y la teoría del lenguaje debieron involucrarse en un campo mayor de investigación: la naturaleza del conocimiento, la estructura de las representaciones mentales y su uso en procesos mentales como el "razonamiento" y la "toma de decisiones" (Meyer, 1986). En cierto modo, las concepciones generativistas ya habían preparado el escenario para este nuevo centro de interés al considerar la lingüística como una rama de la psicología cognitiva (Chomsky, 1982:5-7); ello significa comprensión de los procesos cognitivos que subyacen al lenguaje. Desde esta perspectiva, se aprecia igualmente que los aportes de la sintaxis formal y la semántica se relacionan con las representaciones conceptuales y con la estructura de los sistemas cognitivos humanos. Jackendoff (Garman 1990:45-48) admite que las descripciones de la semántica son un problema de representación conceptual común a todas las formas de cognición. Se entiende entonces que el lenguaje no es un sistema autocontenido separado de sistemas cognitivos más generales. Se acepta, en consecuencia, la integración de la lingüística con la psicología cognitiva. Siguiendo el modelo del **procesamiento de la información** centrado en las funciones, se adquiere el conocimiento a partir del **discurso** por extracción directa o por inferencia. Esto nos permite reexaminar los procesos de almacenaje, recuerdo y cómo clasificamos el conocimiento, es decir, aquello que los usuarios de una lengua hacen cuando **razonan**, **toman decisiones** y **aprenden**. En cierta forma los paradigmas generativos, cognitivos y computacionales se ven similares; son cognitivos en su compromiso por estudiar la estructura del conocimiento que poseemos como seres humanos cuando usamos el lenguaje. La diferencia puede radicar en la forma de acceder al conocimiento y cómo lo representamos en el uso de un sistema verbal.

En síntesis, la PSL ya no considera los hallazgos de la lingüística y la psicología como propios de una especie de supercategoría interdisciplinaria. La PSL en estos tiempos forma parte de un esquema de conocimiento y de investigación mucho más amplio que el de una "disciplina híbrida" como se la ha descrito en la literatura tradicional. Este ámbito mayor se denomina **ciencia cognitiva**, cuyas disciplinas contribuyentes son la psicología, la lingüística, la inteligencia artificial, la filosofía, la neurociencia, y la antropología cognitiva. Levelt (1993), en este sentido, deja en claro que la realidad psicológica de una teoría del lenguaje debe equipararse con el conocimiento que fluye sobre cómo se procesa una lengua natural en el dominio de la cognición.

La meta de la PSL es, en consecuencia, llegar a ser una ciencia de la mente humana y de todo lo que es capaz de realizar, incluyendo al lenguaje. Sin duda que vivimos tiempos interesantes, la PSL nos permite entender mejor cómo **explotamos** el conocimiento que poseemos como hablantes y cómo construimos las representaciones de la forma y el significado de las **palabras**, **frases** y **textos** en la construcción o adquisición de la lengua materna.

Referencias bibliográficas

Blumenthal, A. (1987) "The emergence of Psycholinguistics." **Syntheses, 72**, p. 313-323.

Chomsky, Noam (1982) **The generative enterprise**. Dordrecht: Foris.

Deese, J. (1984) **Thought into Speech: The Psychology of Language**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Foos, D.J. y D.T. Hakes (1978) **Psycholinguistics**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Garnham, A. (1985) **Psycholinguistics: Central Topics**. Londres: Methuen.

Green, J. (1972) **Psycholinguistics: Chomsky and Psychology**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Green, J. (1987) **Memory, Thinking and Language**. Londres: Methuen.

Halle, M.; J. Bresnan y G.A. Miller (1979) **Linguistic theory and psychological reality**. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kess, J.F. (1986) **Psycholinguistics**. Nueva York: Academic Press.

Lenneberg, E. (1976) **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Madrid: Alianza Universidad.

Levelt, W.J.N. (1993) "Psycholinguistics." En A.M. Colman (ed.) **Companion Encyclopedia of Psychology**. Londres: Routledge, p. 319-337.

Maclay, H. (1973) "Linguistics and Psycholinguistcs." En B. Kashru (ed.) **Issues in Linguistics**. Urbana: University of Illinois Press, p. 569-587.

Meyer, T. (ed.) (1986) **Reasoning and discourse processes**. Nueva York: Academic Press.

Norton, J. y J.C. Marshall (1977) **Psycholinguistics: Developmental and Pathological**. Nueva York, Ithaca: Cornell University Press.

Osgood y Sebeok (1973) **Psicolingüística**. Barcelona: Planeta, 1973.

Rice, N.L. (1980) **Cognition to Language**. Baltimore: University Park Press.

Rice, N.L. (1984) **Child Language and Cognition**. Baltimore: University Park Press.

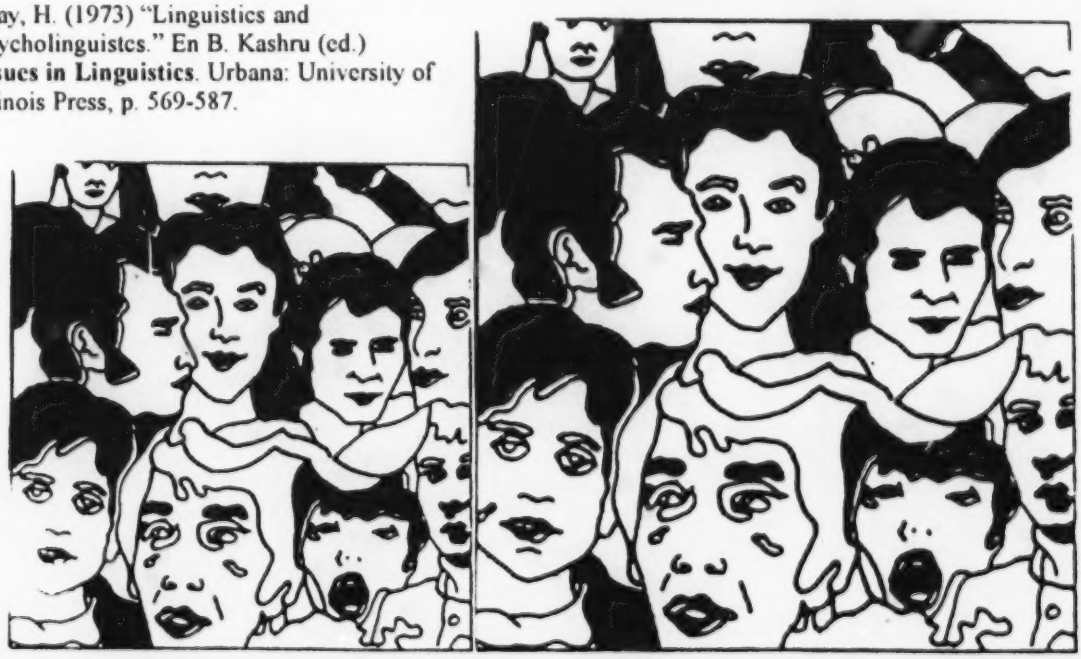
Rieber, W.R. (1990) **Psychology of Language and Thought: Essays on the History of Psycholinguistics**. Nueva York: Plenum.

Rosenberg, S. (1987) **Advances in applied linguistics**. Cambridge: CUP.

Steinberg, D.D. (1993) **An introduction to Psycholinguistcs**. Londres: Longman.

Taylor, I. (1990) **Psycholinguistics: Learning and using language**. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Tannenhaus, N.K. (1989) "Psycholinguistics: An Overview." En F. J. Newmeyer. **Language: Psychological and Biological Aspects**. Cambridge: CUP, p. 1-37.



La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención

Elena Gómez-Villalba

Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.

Introducción[1]

Aunque somos conscientes de que la lectura crítica e inteligente constituye un elemento esencial para la formación de la persona, constatamos que su práctica es minoritaria y que ello está, sin duda, relacionado con la orientación que de la lectura se da en la escuela.

A pesar de que periódicamente la legislación que ha ido regulando el sistema educativo ha proclamado la necesidad de estimular la afición a la lectura, de crear el hábito lector, sin embargo, hay que reconocer el fracaso secular de nuestras instituciones educativas para hacer lectores, para comunicar a los alumnos el interés por la lectura. Es reducidísimo, después de una escolaridad cada vez más larga, el número de alumnos formado, o al menos iniciado, para llevar a cabo una lectura crítica e inteligente, activa, placentera y desinteresada.

Fueron estas circunstancias, adicionadas con la constatación de los bajos niveles de habilidad lectora y expresión escrita en el alumnado, niveles que descienden de forma alarmante desde el umbral de la adolescencia, los que motivaron el presente trabajo, ya que pensábamos que con un material adecuado y una buena motivación conseguiríamos una actividad lectora placentera y continuada, que podría incluso modificar actitudes hacia la lectura e influir positivamente en la comunicación escrita de los sujetos.

Así, pues, nos planteamos una investigación cuyos **objetivos** fueron:

- Crear condiciones positivas para la estimulación de hábitos lectores.
- Conseguir una actividad lectora continuada.
- Propiciar una lectura voluntaria y gozosa.
- Estimular una actividad crítica ante el texto.
- Hacer descubrir el placer de la lectura.
- Verificar le persistencia de la actividad lectora después de la experiencia.
- Constatar la posible influencia de una actividad lectora continuada en la capacidad expresiva por escrito de los mismos sujetos.

La muestra

Los sujetos de la muestra fueron 298 alumnas, que cursaban 8º de E.G.B. en un centro concertado situado en el casco urbano de Granada, en una zona residencial de clase media. La experiencia se llevó a cabo durante dos cursos académicos consecutivos: 1991-92 y 1992-93.

El grupo experimental fue estudiado antes y reestudiado después de la experiencia, actuando como control de sí mismo; para las fases en que fue necesario utilizamos un grupo de control, cuyos sujetos se adecuaban en sus resultados a la superficie de frecuencias.

El **programa** diseñado cumplía estos requisitos:

1. **Gratuidad de la experiencia**. Se trataba simplemente de leer, sin pedir nada a cambio, con un carácter absolutamente voluntario.
2. **Libros de lectura adaptados a los intereses y a las capacidades de las lectoras**. Optamos por seleccionar ocho obras narrativas completas, con temas de actualidad, cuyo desarrollo se ajustara a los gustos de las lectoras, a sus intereses y exigencias; libros en los que pudieran encontrar respuesta a sus expectativas, a su sed de fantasía, de aventura, de experiencia y conocimiento, que les ayudaran a conocerse a sí mismas. Tuvimos en cuenta la edad de los protagonistas, similar a la de las lectoras, la promoción de valores morales y, por supuesto, la calidad literaria.
3. **Profundización y comunicación de la propia experiencia lectora**. Con una fase previa de presentación y motivación del programa, seguida de un período medio de 15/20 días para la lectura personal, llevábamos a cabo un encuentro en sesiones de trabajo o de animación a la lectura *a posteriori*, porque más que incitar a la lectura de un libro concreto, intentábamos conseguir una profundidad en la lectura que potenciara la capacidad de gozar con ella y reclamara una nueva experiencia literaria. No se trataba de **leer por leer** sino de **leer a fondo**, de leer y comprender, de reflexionar y gozar y vivir las situaciones en las que la literatura nos adentra, es decir, de ayudarles a experimentar con la propia lectura.

Para llevar a cabo estas sesiones contamos con un **personal colaborador**, debidamente formado y concientizado de que su labor no consistía en manipular las lecturas ajenas sino, simplemente, en actuar como sugeridores que presentan una multiplicidad de caminos abiertos y proporcionan el reto para crear, explorar, inventar, enriquecer y hacer descubrir una respuesta individual en el pensamiento del lector acerca de un libro por medio de comentarios sugerentes, no demandantes de respuestas concretas que pudieran negar la libertad del lector.

Después de finalizar el programa de lecturas les facilitamos una selección de obras para el verano, suficientemente amplia como para que tuvieran posibilidad de elección, surgida ante el temor de que, una vez motivadas, se hallaran en la situación de no encontrar los libros que desearan para leer.

Instrumentos y resultados

Fueron aplicados tres cuestionarios distintos, estructurados a través de una encuesta cada uno

y aplicados en momentos diferentes de la investigación.

Con el **primero**, aplicado antes de comenzar la experiencia al grupo experimental y al de control, operacionalizamos las siguientes variables:

- Actitudes de las alumnas con respecto a la lectura.
- Preferencias en cuanto a temas, géneros y formas impresas.
- Actividad lectora y sensación producida.
- Ambiente sociocultural.

Los resultados obtenidos nos permitieron conocer objetivamente con qué sujetos íbamos a trabajar, paso indispensable para decidir qué libros habríamos de seleccionar.

Por medio del **segundo cuestionario**, aplicado sólo al grupo sujeto a la experiencia, una vez finalizada la misma, fueron operacionalizadas las variables siguientes:

- Frecuencia de lectura y aceptación de los libros seleccionados.
- Valoración de las sesiones de trabajo.
- Posibles cambios de actitud ante la lectura.
- Influencia del programa en la familia.

Entre los resultados obtenidos podemos destacar los siguientes: conseguimos un porcentaje medio de lectura de un 67%, con un grado de aceptación medio del 71%. El 88% declara haber leído por gusto, sólo un 6% se siente obligado. Los libros de mayor éxito son obras narrativas dirigidas a adolescentes, cuyos protagonistas suelen ser un poco mayores que ellas, con problemas pertenecientes al "mundo de los adultos". La literatura preferida es la que está más cerca de sus sentimientos, de su apertura, de los valores de generosidad, amistad, sociabilidad, amor, ideas altruistas y el mundo que refiere la novedad.

Al someter a juicio nuestro propio trabajo, es decir, las sesiones en que en un ambiente de libertad podían comunicar su propia experiencia lectora y compararla con la de las demás, confiesan pasarlo bien (98%) y, al mismo tiempo, no haber perdido el tiempo (80.1%); a prácticamente todas (95%), la animación les aportó algo que no habían captado en su lectura individual. Los niveles de comprensión a los que llegan, a través de estas sesiones, son muy altos, tanto en la captación del mensaje (81.3%) como en la comprensión global de la historia (81.3%), o en la posibilidad que ésta le brinda para abrirse a situaciones nuevas (73.8%) e incluso en la identificación con los personajes o las situaciones narradas. Precisamente en este punto es donde puede comprobarse mejor la acción del **animador**: lo único que hace es prestar un soporte para reflexionar, activando el componente intelectual y emocional, de manera que los lectores puedan entender y apreciar mejor el texto.

Finalmente confiesan haber adquirido una cierta sensibilidad hacia el lenguaje (58.5%); conducen las sesiones a un 71% de las lectoras a valorar más positivamente el libro e, incluso, inducen a leer a las que no lo habían hecho con anterioridad. Un 40.5% siente deseo de escribir.

Por medio del **tercer cuestionario**, aplicado a las alumnas que permanecieron en el centro el curso siguiente, pretendíamos obtener información sobre el efecto del programa, seis meses después de haber finalizado. Prácticamente la totalidad (96%) había leído un libro, y casi la mitad (45%), más de tres títulos, además de haber aumentado la lectura de otras formas impresas.

Para la última variable operacionalizada, la expresión escrita, recogimos una **redacción** de tema libre antes y después de la experiencia, tanto del grupo experimental como del grupo control, ya que pretendíamos estudiar la posible influencia que una práctica lectora continuada pudiera tener en la expresión escrita de las lectoras, sin haber llevado a cabo ninguna actividad sistemática en este campo. Pudimos constatar que el programa de intervención experimentado en lectura había producido mejoras generalizadas en los aspectos evaluados de la expresión escrita, mientras que en el grupo de control no encontramos diferencias significativas entre las dos redacciones recogidas.

Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos y la comparación de estos resultados con los publicados por otros autores nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

- La lectura conserva un enorme reconocimiento social como práctica cultural, aunque esto no incluya forzosamente el interés por ella.
- Es posible conseguir una actividad lectora independiente continuada de forma voluntaria si facilitamos condiciones positivas y libros acordes con los intereses y capacidades de las lectoras. Las alumnas se muestran muy receptivas ante una práctica distinta de la lectura.
- Los libros con mayor grado de aceptación para las lectoras preadolescentes son obras narrativas, que atraen su interés por los temas concretos que tratan. El éxito no depende tanto de la calidad literaria como del tema elegido y de la forma de tratarlo, con la justa dimensión expositiva.
- La comunicación de la propia experiencia lectora y los contrastes colectivos sobre lo leído han constituido un método muy eficaz para desarrollar las habilidades lectoras pertinentes, que facilitarán una profundización progresiva en la lectura conducente a alcanzar el placer de leer.
- Hemos constatado que la actividad lectora regular mantenida por las alumnas ha aumentado después de la experiencia, no sólo en lo concerniente a libros, sino a otras formas impresas. La orientación previa acerca del material existente en el mercado, tanto para las lectoras como para sus padres, se revela como un factor decisivo.
- La actividad lectora continuada mejora la capacidad expresiva por escrito en lo relacionado con la ortografía, la morfosintaxis, la producción de ideas y la creatividad, pero no provoca por sí misma una expresión de calidad.

Nota

1. Tesis Doctoral presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada y que obtuvo la máxima calificación de apto *cum laude*. Directores: Antonio Sánchez Trigueros, Dr. en Filología Románica y Catedrático de Teoría de la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada y Jesús Pérez González, Dr. en Ciencias de la Educación, Inspector de Educación y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).

Bibliografía

A.A.V.V. (1992) Lectura creadora . **CLIIJ, 54, 7-17.**

Luchetti, E. (1991) "El texto como pretexto: una propuesta de lectura creadora." **Lectura y Vida,** Año 12, Nº **2.**

Pagán, G.E. y C. Quiroga, (1992) "Los fundamentos socioculturales de una serie de lectura básica." **Lectura y Vida,** Año 13, Nº **2.**

Pérez Alonso-Geta, P.M.; R. Marín Ibáñez y G. Vázquez Gómez, G. (1993) **Los valores de los niños españoles 1992**. Madrid: SM.

Soriano, M. (1982) Lecturas de los preadolescentes y adolescentes. G.F.E.N. **El poder de leer.** Buenos Aires: Gedisa.

Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética

Juan Carlos Paradiso

El autor es asesor científico de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario y profesor adjunto de la Facultad de Psicología de Rosario, Santa Fe, Argentina.

Introducción

Cuando un lector aborda la lectura de un texto va configurando en su mente diversas estructuras, que tendrán cierta correspondencia con las estructuras que se presentan en el texto. Dicho en otras palabras, hay una estructura subyacente en cada trozo del texto –en cada párrafo o en cada enunciado– que produce en nuestra mente diferentes figuras esquemáticas. Esas estructuras pueden ser representadas sobre un papel por un esquema. Según cual sea la figura resultante tendremos diferentes estructuras de enunciados.

Dado que la estructura de la prosa narrativa ha sido bien estudiada, no nos detendremos en ella. En el presente trabajo nos referiremos a los enunciados de prosa expositiva, cuyas estructuras más importantes se agrupan en estos tipos básicos: listado, secuencia, clasificación, comparación, conexión, problema/solución, generalización/ especificación.

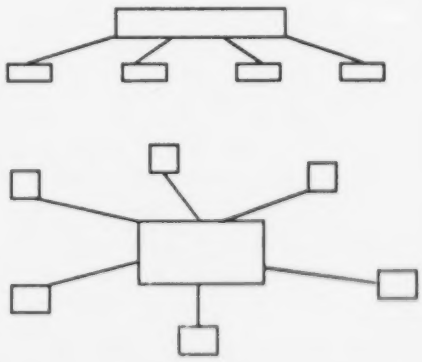
Listado

Un objeto determinado (objeto principal x) está integrado por una serie de componentes: x1, x2, x3, x4,.... "En una habitación encontramos objetos muy variados, sillas, mesas, cuadros, pizarrón, escritorios,

pupitres, lápices, etc." O sea, un objeto principal (la habitación) y una variedad de elementos contenidos en él que son listados (enumerados). Estos elementos presentan las siguientes características: 1) Tienen igual jerarquía en la estructura del párrafo. 2) Todos dependen del mismo objeto principal; por lo tanto no hay más relación entre ellos que la dependencia con ese mismo objeto. Se puede hablar de relaciones de contigüidad y no de continuidad entre los elementos listados. 3) El orden en el cual los nombramos es generalmente aleatorio y arbitrario, pudiendo por lo tanto, ser modificado sin perder el sentido. Este párrafo se ha denominado **enumeración**, aunque debido a cierta ambigüedad, prefiero llamarlo "**listado**". Desde el punto de vista de la lógica es una adición. Frecuentemente podremos encontrar la partícula "más" (+) o la conjunción "y" entre un componente y otro. La estructura mental que conformamos sería aproximadamente la que muestra la **Figura 1**, pudiendo representarse de dos maneras diferentes: abanico o rueda.

Figura 1

Estructura de listado
Representación esquemática en abanico o rueda

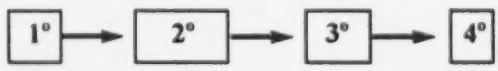


Secuencia

Serie de fenómenos concatenados que se suceden en cierto orden. Hay distintas variantes: en un caso son pasos ordenados secuencialmente para lograr cierto objetivo ("Primero debe llegar a la estación, luego hacer la cola, luego ascender al vehículo, luego tomar asiento."); en otro caso son transformaciones sucesivas de un objeto de estudio, que pasa por diferentes **estadios**; puede también tratarse de reacciones en cadena de distintos **acontecimientos**, que se van catalizando o facilitando uno a otro (un primer hecho puede producir otro; éste puede dar origen a un tercero y así sucesivamente). A esta estructura (en cualquiera de sus variantes) se la ha llamado secuencia, aunque bien se la podría llamar **encadenamiento** (de situaciones, acontecimientos o hechos), simplemente porque remite en forma más directa al esquema estructural. Es una forma particular de ordenamiento, en la cual cada fenómeno es un eslabón, es decir, se encadena con el anterior y con el que le sigue. El ordenamiento es obligatorio y no puede modificarse. Son generalmente relaciones de continuidad. Las partículas que relacionan las ideas son "luego", "a", "de allí pasa a", "produce". La estructura puede representarse esquemáticamente por una **cadena** o bien por nudos de información enlazados uno detrás del otro a través de trazos de unión; estas líneas suelen terminar con una flecha, indicando el sentido de la interacción (**Figura 2**).

Figura 2

Estructura de encadenamiento

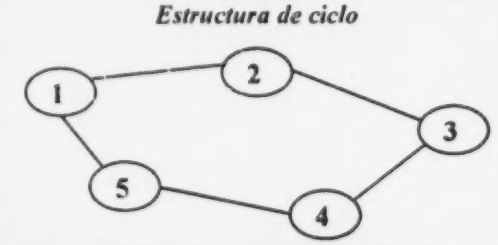


Ciclo

Se trata de una forma particular de cadena en la cual el último paso vuelve nuevamente hacia el primero. El ciclo es característico en enunciados que describen un sinnúmero de procesos biológicos, así como relaciones en los diferentes ecosistemas. P.e., tendríamos el ciclo del agua en la naturaleza (**Figura 3**).

Figura 3

Estructura de ciclo

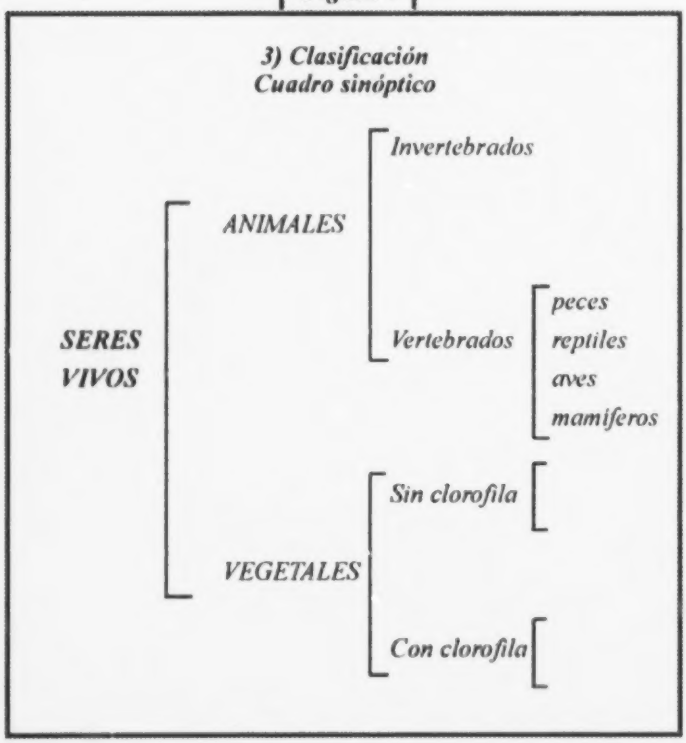


Clasificación

En un enunciado se nombra un conjunto heterogéneo de objetos, explicitando que hay diferencias entre ellos y estableciendo un criterio de clasificación, es decir algo que, por una parte, permita agruparlos según ciertas propiedades, y por otra, separarlos en diferentes clases. Volviendo al primer ejemplo, en un enunciado de clasificación describiríamos los objetos de una habitación distinguiendo que hay algunos que son "muebles" y otros a los que llamamos "útiles".

Nombradas las clases, el enunciado se puede completar de varias maneras: a) se puede establecer una subdivisión de cada clase (subclasificación); b) se pueden listar (enumerar) los objetos que entran en una u otra de las clases establecidas; etc. P.e.: "En la habitación hay diferentes tipos de objetos, que clasificaremos en muebles y útiles. Dentro de los primeros, hay sillas, bancos y mesas. Dentro de los útiles: tizas, lapiceras, borrador." Encontraremos expresiones como: "se clasifican en", "se dividen en", etc. El esquema resultante es por lo general un **cuadro sinóptico**, es decir, un tipo de esquema elemental, analítico, en donde solamente se despliegan y se muestran las diferentes ideas espacialmente, pero no se presenta síntesis. Al ser representado en forma de diagrama toma una estructura arborescente o semiarborescente (**Figura 4**).

Figura 4



PAIDÓS

Aldo Schlemenson y otros
ORGANIZAR Y CONDUCIR LA ESCUELA
Reflexiones de cinco directores y un asesor

Ida Butelman (comp.)
PENSANDO LAS INSTITUCIONES

Silvia S. Alderoqui (comp.)
MUSEOS Y ESCUELAS: SOCIOS PARA EDUCAR

J.A. Castorina, E. Ferreiro, M.K. de Oliveira, D. Lerner
PIAGET-VIGOTSKY: CONTRIBUCIONES PARA REPLANTEAR EL DEBATE

Nicklas Luhmann
TEORÍA DE LA SOCIEDAD Y PEDAGOGÍA

Henry A. Giroux
PLACERES INQUIETANTES
Aprendiendo la cultura popular

Conrad Izquierdo
LA REUNIÓN DE PROFESORES
Participar, observar y analizar la comunicación en grupo

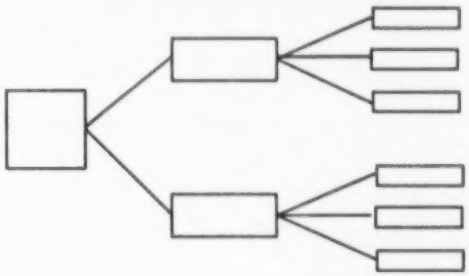
Ana Vázquez Bronfman e Isabel Martínez
LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA
Una perspectiva etnográfica

Jean Potter
LA NATURALEZA EXPLICADA A LOS NIÑOS EN POCAS PALABRAS

Paula Pogré
LA TRAMA DE LA ESCUELA MEDIA

Figura 4

Estructura de clasificación
Desarrollo posterior según tipo listado
(diagrama semiarborescente)



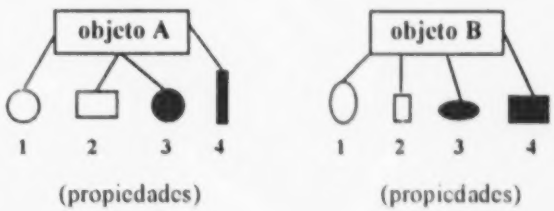
Comparación

Aunque guarda cierta semejanza con la clasificación, en la comparación se va más allá. Se trata de una descripción comparativa de dos objetos de estudio cuyas características confrontamos analíticamente para distinguirlos con precisión. Para esto, establecemos qué características nos interesa estudiar: a través de estas "categorías de confrontación" se analizan y se van comparando cada uno de los objetos; en otras palabras, explicitamos con cierto detalle cuáles son las principales diferencias o semejanzas entre los objetos comparados.

Figura 5

Estructura de confrontación

a) Esquema:



b) Cuadro comparativo:

	PROPIEDADES			
OBJETOS	*1*	*2*	*3*	*4*
objeto A				
objeto B				

La estructura puede revelarse muchas veces por el uso de expresiones tales como: "en un caso ocurre esto... mientras que en el otro...", "a diferencia de los primeros...", etc. El esquema que mejor representa esta estructura es el **cuadro comparativo (Figura 5)**, pero, en caso de usarse un diagrama, se emplea la forma llamada de "oposiciones estructurantes".

Conexión antecedente/ consecuente

Enunciado que establece una conexión o cierta interdependencia entre dos conceptos. La proposición principal (idea principal) describe el tipo de relación que une dos conceptos. Esta proposición puede asumir diferentes formas lógicas; sin ser exhaustivos mencionamos algunos tipos comunes:

a) Implicación: si ocurre un hecho determinado, entonces se producirá otro, que es su consecuencia.

b) Covarianza: al modificarse cuantitativamente un concepto (una variable) el otro concepto varía concomitantemente. La variación puede ser directa (aumentan concomitantemente) o inversa (cuando uno aumenta el otro decrece).

c) Causación (causa-efecto): un acontecimiento fue provocado por una causa determinada, o sea que es consecuencia de otro acontecimiento previo. Al primer hecho se le llama variable independiente o antecedente; al segundo, variable dependiente o consecuente.

d) Un acontecimiento, sin ser la causa principal, puede contribuir a la aparición o al reforzamiento de otro. El primer fenómeno es la variable interviniente.

Los casos c) y d) son típicos de la investigación científica y de los textos que comunican los resultados de dichas investigaciones.

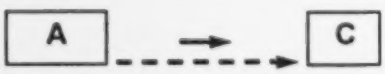
La estructura de conexión, asociación o interdependencia, tiene su punto de partida en una proposición

antecedente/consecuente. Como se observará, se propone considerar a la causación como uno de los tantos subtipos que puede asumir esta estructura que definimos; así se da cabida a muchos enunciados no contemplados en anteriores taxonomías. Este tipo de estructura –especialmente el subtipo causación– guarda cierta semejanza con la secuencia; de hecho, se trata de una secuencia entre dos acontecimientos: al primero le llamamos antecedente y al segundo consecuente.

Las partículas que lo denotan son: "como consecuencia de" (ocurrido un fenómeno X...) "debe esperarse que" (... ocurra un segundo fenómeno Y), "provocó tal hecho", "fue pedido a", "contribuye a", etc. Hay diferentes signos lógicos que explicitan la relación, de acuerdo con el caso. P.e., la causación puede representarse con una flecha que indica un sentido de los acontecimientos (**Figura 6**).

Figura 6

Estructura de causación
(subtipo de relación antecedente–consecuente)



Problema/solución

Otro tipo de estructura es la de **problema/solución** (también llamada "planteamiento de problema"). Puede ser presentada de varias formas, que determinan pequeñas variantes en la estructura del enunciado (**Figura 7**): a) se plantea el problema y se propone la solución; b) hay diferentes posibilidades o caminos para resolver el problema; c) se explicita claramente la solución, mientras que el problema se sobreentiende; d) se plantea el problema pero se desconoce claramente la solución; e) una variante, cuya estructura fue propuesta (en realidad, revelada) por Armbruster: problema, acción a desarrollar y resultados. En este tipo de enunciado no he modificado lo sugerido por otros autores.

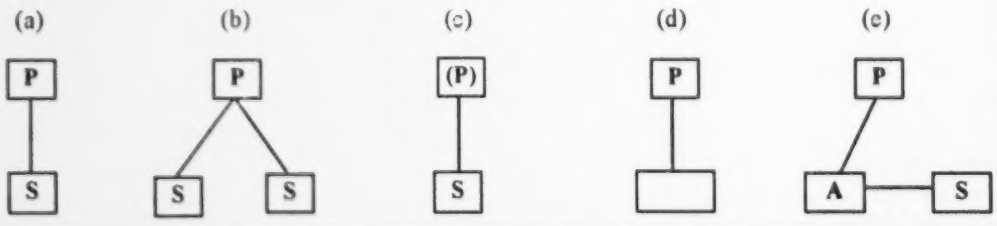
Generalización/especificación

Finalmente, tenemos dos estructuras que son básicamente similares, o con mayor precisión, una es la imagen especular de la otra. Se trata de la **generalización** y la **especificación.** La generalización es un tipo de enunciado que partiendo de algunos hechos ilustrativos o detalles llega hasta el concepto general, en un movimiento de marcha ascendente, sintética o inductiva[1]. Llamo **especificación** al caso en el cual se expone una idea (idea principal) y luego, en un movimiento de tipo descendente, sus especificaciones (ideas secundarias y detalles). Estos enunciados generalmente ocupan un párrafo y siempre constan de idea principal, secundarias y/o detalles. En los textos comunes dirigidos a estudiantes, es más frecuente la especificación, por lo cual la idea principal generalmente debe buscarse al comienzo del párrafo. Otros autores le llaman "ampliación del concepto".

Aquí, en este caso (generalización/especificación), se propone un tipo de estructura que no ha sido considerada suficientemente por otros autores: ambas formas de enunciados aparecen mal definidas en la literatura. Llamamos, entonces, enunciado de generalización a aquel que, a partir de un hecho particular, hace inferencias para extraer leyes generales o con-

Figura 7

Estructura de problema–solución



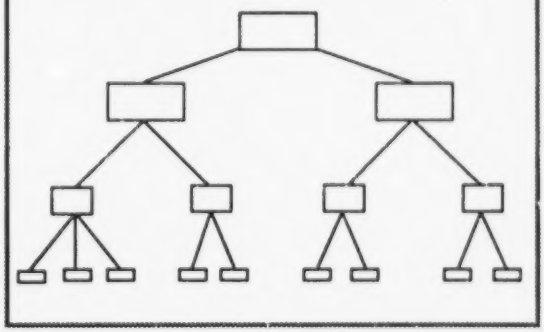
secuencias (marcha sintética), mientras que el enunciado de especificación es el que se inicia a partir de una idea o proposición (es decir de lo conceptual) para ir a las aplicaciones, en un movimiento de marcha analítica.

Este es un ejemplo del enunciado de especificación: "La buena atención es una aliada del aprendizaje. Se ha comprobado que con la atención mejora la memoria, especialmente, la de corto plazo –aunque es inevitable una mejoría consecuente de la memoria de largo plazo– y también la comprensión (quiere decir que se pueden comprender mejor los textos). El estudio no sólo es más efectivo, sino que (a su vez) es más eficiente, al requerir menos tiempo. Una persona que pierde la atención durante una lectura, por el contrario, al comprender menos debe repetir la lectura, lo que redunda en pérdida de tiempo".

En ambos casos, el esquema resultante es semejante a un **árbol (diagrama arborescente)** que podrá ser divergente o convergente. Es decir, podrá comenzar con el tronco o idea general para ir hacia las ramas, o bien hacerlo por las pequeñas ramas para llegar al tronco. El árbol tendrá mayor o menor despliegue de las ramas y del follaje según el desarrollo de cada pasaje (**Figura 8**).

Figura 8

Estructura de especificación
Idea principal, ideas secundarias, detalles y subdetalles (diagrama arborescente)



Puede llamar la atención que al expresar la estructura de "especificación" en un diagrama, produzca una figura arborescente, que puede tener semejanzas con la figura de "clasificación". ¿Contradice esta semejanza nuestra tesis de que el esquema es intrínseco y característico de cada estructura? No, si pensamos en las semejanzas que tienen estructuralmente ambos tipos de enunciados:

a) Ambos comienzan con un nivel de mayor generalidad y se ramifican hacia los componentes más específicos, en un movimiento de tipo analítico. Es decir que, en cierta forma, ambos enunciados pueden estar expresando procesos analíticos. De modo que la semejanza no es casual.

b) La diferencia es que, mientras en la clasificación simplemente se trabaja con **conceptos**, que pueden ser categorizados siguiendo criterios más o menos estrictos, en la especificación se suele trabajar con **proposiciones**, que a su vez pueden ser llevadas a un plano de mayor especificidad. La relación entre la idea principal y las secundarias se cumple siguiendo pautas que son menos obvias, dependiendo de cómo es construida por el autor.

Discusión

Cuando en comprensión de textos se habla de estructuras, se puede hacer referencia tanto a las estructuras textuales como a los propios esquemas conceptuales del lector. Considero que las estructuras textuales revelan qué tipo de relación existe entre las principales ideas del enunciado. Las estructuras mentales son esquemas del sistema cognitivo humano que nos permiten comprender la información proveniente de la realidad. El texto, que forma parte de esta realidad, establece relaciones de naturaleza muy particular con las estructuras cognitivas. Cuando un lector procesa la información de un texto, para que pueda efectuarse la comprensión debe **proyectar el mensaje transmitido por el texto sobre sus estructuras conceptuales** o esquemas. En este proceso se reconocen varios niveles (Alonso y Mateos, 1985):

a) Reconocimiento de palabras: en esta primera etapa, con intervención de la memoria semántica, reconocemos y asignamos un significado a los símbolos gráficos (Sánchez, 1990, cap. 7).

b) Procesamiento sintáctico: reconocemos las relaciones entre las palabras. Este procesamiento y el reconocimiento de palabras constituyen los microprocesos o procesos de bajo nivel.

c) Macroprocesos o procesos de alto nivel: se trata del verdadero procesamiento semántico por el cual se comprenden no sólo las palabras y sus relaciones sino, fundamentalmente, el significado global del texto. Aquí es donde el lector proyecta el mensaje del texto sobre sus propios esquemas. Actualmente, se piensa que las personas construyen estructuras o representaciones durante el proceso de comprensión. Esas estructuras deben incorporar e integrar toda la información del texto, articulada en mayor o menor grado con la información preexistente en la mente del lector. Sánchez considera que el proceso más elevado en la comprensión es cuando el lector construye un modelo mental para el texto. Ese modelo es esquemático y sirve para un conjunto innumerable de textos que tienen la misma configuración.

Hasta ahora, algunos autores, como Sánchez (1990, cap. 8), habían encontrado formas gráficas de representar las estructuras en los textos expositivos, pero sólo como una manera de ejemplificar e ilustrar sus diferencias, como recurso didáctico[2]. Baumann (1984), en textos de tipo enumerativo, usa una mesa como esquema representativo, en el cual la tabla representa la idea principal y las patas los detalles. Armbruster et al. (1987) lo habían practicado con el formato "problema-solución". Taylor (1980) ha usado un procedimiento que llamó resumen jerárquico que permite la preparación de una estructura semiesquemática del texto, representando la estructura del párrafo en un resumen organizado jerárquicamente (con números). Vidal-Abarca (1990) desarrolló un programa de instrucción para niños, usando las estructuras "comparativa" y "enumerativa". Para ello, el instructor modeló un procesamiento para representar la macroestructura textual y entrenó a los niños en la formación de una estructura mental de la macroestructura del texto. En esta experiencias se utilizaron imágenes gráficas: una balanza en el caso del texto comparativo y un árbol en el texto enumerativo; los niños debían luego completar dicha imagen gráfica con las diversas macro y microproposiciones del texto. Desde nuestro punto de vista, la enumeración pura se representa mejor por un abanico o rueda, mientras que el árbol tiene una estructura más compleja (subdivisión de ramas, etc.).

Es natural concebir una estructura como un armazón o esqueleto que muestra las relaciones entre los componentes. Es decir, no puede sorprender que la estructura de un enunciado sea equiparable a un esquema que pueda ser explicitado sobre un papel. Sin embargo, creemos que, además, este esquema puede ser el punto de partida o el desideratum para la identificación de esas estructuras.[3] Este nuevo abordaje es una forma más práctica de considerar las estructuras textuales. No se había postulado hasta el presente que el esquema (generalmente un diagrama) pueda ser la característica determinante para distinguir los tipos de estructuras. A partir de esta hipótesis, desarrollamos una consideración teórica que es consistente con los conocimientos que tenemos hasta el presente.

1°) Los pasajes o enunciados de un texto tienen una estructura que se pone de manifiesto y se distingue por una particular representación esquemática.

2°) Existe una notable correspondencia entre estructuras textuales y estructuras mentales, tal como lo enfatizan otros autores (Hernández y García, 1991). Esto puede significar: a) que nuestros esquemas mentales, que nos permiten comprender un discurso, se forman en concordancia con los esquemas textuales; b) que escribimos los textos de acuerdo con nuestros esquemas mentales. Ambas cosas pueden ser ciertas, en una relación dialéctica.

3°) Al leer el párrafo se representa, en nuestra mente, con mayor o menor claridad el esquema textual y el sujeto toma mayor o menor conciencia de ello (fenómeno metacognitivo). Este esquema es una construcción mental que se produce al leer el párrafo. Es decir que, en ese momento, partiendo de la comprensión del texto, el lector construye un esquema que se confronta con ciertas estructuras internas. A este esquema lo llamamos **primera representación** o **representación asimilativa/acomodativa**. Lo hacemos bajo el supuesto de que durante la comprensión también tienen lugar estos fenómenos descritos por Piaget. En ese camino se encuentran Cook y Mayer (1988) cuando afirman: "El captar y darse cuenta de la estructura textual puede ayudar a los lectores a construir una representación mental de la información de un pasaje".

4°) La mayor claridad en la formación de este esquema mental está en relación con el conocimiento previo sobre las diversas estructuras textuales y ambos son directamente proporcionales al nivel de comprensión del párrafo. En otras palabras, el conocimiento y la estrategia metacognitiva acerca de las estructuras textuales se aprende, se puede enseñar y perfeccionar y conduce a la conformación de esquemas mentales que luego nos ayudarán a comprender otros textos. Según León (1991) el conocimiento previo sobre la organización de los textos mejora la comprensión de pasajes que se adecuan a esa estructura. Cook y Mayer (1988) afirman que cuando el lector reconoce el tipo de estructura textual subyacente es más hábil para seleccionar información relevante y construir conexiones internas.

5°) Ese esquema mental puede representarse sobre un papel, generalmente, a través de un diagrama. Postulamos, entonces, que esta construcción constituye una **segunda representación**, a la cual denominamos **proyectiva**. Como expresa del Río (1985) el diagrama sobre un texto explicita los esquemas de representación de quien está leyendo. Hemos efectuado algunas consideraciones sobre la particular relación entre las estructuras mentales y los diagramas en una comunicación anterior (Paradiso, 1994).

6°) De lo anterior se desprende que las diferentes figuras esquemáticas pueden ser la base para una taxonomía más adecuada de las estructuras textuales. El diagrama puede expresar fehacientemente qué estructura tiene cada pasaje. De esto deriva una consecuencia: si dos pasajes se pueden representar en forma idéntica, existen motivos para considerarlos estructuralmente similares (**nota 3**).

7°) Los diagramas resultantes pueden usarse para evaluar comprensión y habilidad para el uso de estrategias metacognitivas, tal como fue comprobado por Geva (1983). Estas son otras razones que contribuyen a hacer del diagrama una herramienta útil para mejorar la comprensión de los textos.

8°) Hasta ahora hemos venido hablando indistintamente de "pasaje", "párrafo", "unidad de lectura" o "párrafo". Para dejar menos margen a la ambigüedad, haremos otra precisión. Formulamos la hipótesis de que estas estructuras textuales a las cuales nos hemos referido hasta ahora, son características de lo que Bajtin (1979) llamó **enunciados**. No siempre el enunciado coincide con el párrafo. Aunque Bajtin aporta mayores precisiones al concepto, aquí podemos simplificarlo y considerar que un enunciado culmina cuando el autor ha expresado la idea principal y ha terminado de exponer las ideas secundarias y detalles. Es por esto que proponemos hablar de estructuras de enunciados; sin rechazar la cantidad de nombres que cada autor ha acuñado: ruedas lógicas, estructuras de párrafos, tipos de unidades de lectura, etc., creemos que esta denominación es más pertinente.

9°) En cada enunciado existe una estructura principal que se determina por la idea principal y la forma en que ésta se conecta con el resto del texto y con las ideas secundarias. Sobre esta estructura principal se superponen otras que se combinan de manera

variable, pero con el enfoque expuesto nos parece obvio que lo que determina el tipo de estructura es la relación entre las ideas más importantes del enunciado.

Notas

1 No siempre la inducción ocurre en el sentido de ir de lo particular a lo general. Actualmente se considera que lo que caracteriza a la inducción es que la conclusión que se obtiene es simplemente probable, "probabilidad que es cuestión de grados..." (Copi, p. 25-34).

2. De acuerdo con el punto de vista que se expone en este trabajo, los esquemas son intrínsecos a las estructuras. Precisamente es por esto que prefiero hablar de estructuras **reconocidas**, puestas de manifiesto por los diferentes autores. Creo que en algunas de estas propuestas ha habido un auténtico **descubrimiento**, en el sentido de haber develado la verdadera estructura de los enunciados. Pero ninguno de los autores lo había reclamado. Ellos hablan de analogías, de servirse de un modelo para enseñar una estructura, etc.

3 Precisamente por carecer de esquema o estructura propia, no hemos mencionado algunas categorías que otros autores han descrito. P.e., el subtipo **descripción** (considerada por Hernández y García (1991) dentro de la estructura que llaman identificación) es una lista de propiedades que tiene una estructura que se superpone a la del listado.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. y Ma. M. Mateos (1985) "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación." **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 31-32, p.5-19.

Armbruster, B. B., T. H. Anderson y J. Ostertaj (1987) "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?" **Reading Research Quarterly**. 22, 3, p. 331-346.

Bajtin, M. (1979) **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, p. 260-263.

Baumann, J. F. (1984) "The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension." **Reading Research Quarterly**. 20, 1, 93-115. (Traducción al castellano, **Infancia y Aprendizaje**, Vol. 31-32, 1985, p. 89-108).

Copi, I. M. (1984) **Introducción a la lógica**. Buenos Aires: Eudeba manuales, p. 25-34.

Cook, L. K. y R.E. Mayer (1988) "Teaching readers about structure of scientific text." **Journal Educational Psychology**. Vol. 80, p. 448-456.

Del Río, P. (1985) "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora." **Infancia y Apendizaje**. Vol. 31-32, p. 21-43.

Geva, E. (1983) "Facilitating reading comprehension through flowcharting." **Reading Research Quarterly**, 18, 4, p. 384-405. (Traducción al castellano, **Infancia y Aprendizaje**, Vol. 31-32, 1985).

Hernández Hernández, P. y L. A. García García (1991) "Estructuras del texto y del pensamiento: bases de la teoría del estudio." En P. Hernández Hernández y L.A. García García: **Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales**. Madrid: Pirámide, cap. 5, p. 71-89.

León, J. A. (1991) "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo." **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 56, p. 5-24.

Meyer, B. J. F. (1985) "Prose Analysis: purposes, procedures and problems." En B. K. Britton y J. B. Black (comps.) **Understanding expository text**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Paradiso, J. C. (1994) "Diagramas como recurso didáctico." Exposición en el **Simposio de Aprendizaje y Salud**, Asociación de docencia e investigación en neuropsicología y afasiología de Rosario. Rosario, Argentina, noviembre de 1994.

Sánchez, E. (1990) "El aprendizaje de la lectura y sus problemas." En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, p. 121-137 .

Sánchez, E. (1990) "Estrategias de intervención en los problemas de lectura." (cap. 8) En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, p. 139-153.

Taylor, B.M. (1980) "Children's memory for expository text after reading." **Reading Research Quarterly**, 15, 3, p. 399-411 (cit. por León, p. 19).

Vidal-Abarca, E. (1990) "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos." **Infancia y Aprendizaje**, Vol. 49, p. 53-71.

INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviadas a la redacción de la revista (Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).

4. Deben ser remitidas en original y dos copias sin datos del autor. Estos datos deben ser consignados en una hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

5. Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

6. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. Aquellos trabajos que hayan sido aceptados deben ser remitidos obligatoriamente en diskette y en los siguientes programas de P.C.: Word Perfect 5.0/5.1./6.0 o Page Maker 5.0.

7. Las notas y llamadas se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

8. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

10. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

11. La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.

LIBROS Y REVISTAS

Una lectura sobre "Caperucita Roja aprende a escribir"

ANA TEBEROSKY - Universidad de Barcelona

"Caperucita Roja aprende a escribir"

E. Ferreiro, C. Pontecorvo, I. García H. y N. Ribeiro M.

Barcelona: Gedisa, 1996
Colección L.E.A.

El libro que presento está escrito por cuatro mujeres, sale en tres lenguas de forma simultánea: castellano, italiano y portugués, no tiene una única versión de referencia sino que las tres son "el original" y trata de un estudio comparativo en esas tres lenguas. Lleva por título "Caperucita Roja aprende a escribir" pero parafraseando a U. Eco podría llamarse "Caperucita Roja en el bosque de las letras". Tiene por epígrafe una frase de Claude Hagège, lingüista francés, que resume el objetivo del libro:

"Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène lingüistique autant que culturel".

En efecto, el **objetivo** de **Caperucita Roja aprende a escribir** es dar cuenta del aprendizaje de la lengua escrita como fenómeno cultural y lingüístico. A través de un corpus amplio de producciones escritas por niños de entre 6 y 8 años sobre la Caperucita Roja se estudian las formas de producir narraciones, en particular se analizan los fenómenos marginales, los errores, las desviaciones que producen los niños al re-escribir el cuento. ¿Por qué los fenómenos marginales? Porque son ellos una buena ventana para observar el funcionamiento del lenguaje. El lenguaje oral, los borradores, los escritos de alumnos inexpertos que dejan trazos del proceso en el producto son un maravilloso observatorio de lenguaje, sostienen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 1993; Halliday, 1989) y recuerdan que estamos habituados por la escritura impresa a tener acceso y juzgar sólo los productos acabados. Esta distinción entre proceso de producción y producto suele proyectarse sólo a la diferencia entre oral y escrito, sin embargo también la podemos observar en los fenómenos marginales cuando la censura de la corrección todavía no ha llegado. ¿Marginales respecto a qué? Marginales respecto a la norma, en particular a la norma escolar, pero esa marginalidad es también la expresión de la tensión entre lo que se aprende y lo que se enseña. En todo el libro está presente la referencia a esos hechos marginales y esa tensión producida por la interacción entre la prescripción escolar y las prácticas de aprendizaje, entre los principios que ordenan el control normativo y los us que alteran o distorsionan esos principios, entre los instrumentos de estudio y los hechos que los sobrepasan. La **hipótesis** que se defiende es que los hechos, considerados generalmente marginales, no son marginales sino que constituyen hechos centrales del proceso de aprendizaje.

Pero la lengua escrita no sólo está presente como objeto *teórico* del estudio: "cómo aprenden a escribir los niños escribiendo el cuento de Caperucita Roja" sino que está también presente en la reflexión sobre el uso *práctico* del **instrumento** de análisis del objeto de estudio: al transcribir los textos infantiles, al normalizarlos ortográficamente, al categorizar las unidades del texto, al analizarlos por escrito (aunque sea en la pantalla), al crear un instrumento informático, **Textus**, para el análisis del corpus en tres lenguas. Es decir, las autoras han reflexionado, a la vez, sobre el objeto de análisis y sobre el instrumento de análisis —ambos incluyen la escritura—. Esta distinción no es banal porque sabemos, a partir de los estudios históricos, que desde la Antigüedad se ha tomado el instrumento de análisis por el objeto de análisis (Desbordes, 1990, p. 261). Al hacer "transparente" las prácticas del análisis se ofrece aquí la oportunidad para la comparación o la réplica de otros investigadores.

Decíamos que se trata de un **estudio comparativo** de tres lenguas —aunque no se haya realizado una comparación exhaustiva entre las tres lenguas—. Se comparan

tres ortografías, todas de origen latino, cada una con sus particularidades sobre dígrafos, sobre acentos, sobre normas de separación o de puntuación. Se comparan también tres formas lingüísticas y tres prácticas de socialización letrada.

Los estudios comparativos tienen cada vez mayor interés, no sólo en la antropología y la historia, sino también en la psicolingüística de la escritura. Desde hace unas décadas, la antropología de las culturas escritas se ha preocupado por comparar las prácticas letradas entre culturas y poblaciones con diferente nivel de cultura letrada, así como por especular sobre los efectos de dichas prácticas sobre la adquisición de conocimientos, el sistema de creencias, los procesos cognitivos y el razonamiento lógico (Gee, 1988; Goody, 1996; Graff, 1986; Ong, 1982; Scribner y Cole, 1978). Si bien la descripción antropológica resulta muy atractiva, es difícil aceptar que los efectos de la exposición a lo escrito son totalmente discontinuos.

Más recientemente, los estudios comparativos en antropología han ampliado el campo analizando con más detalle todo tipo de prácticas culturales dentro mismo de las culturas letradas utilizando un rango de variación más restringido que la comparación global entre culturas letradas e iletradas (Bourdieu, 1991; Chartier, 1995; Donnat, 1990; Elias, 1988). En **Caperucita Roja aprende a escribir** se adopta esta segunda perspectiva: de estudiar la variación más restringida considerando la socialización en lo escrito como un continuo. Comentamos antes que los niños tenían que re-escribir el cuento de la Caperucita Roja. La decisión sobre la re-escritura implica cuestiones no sólo metodológicas (que facilita la concentración en la elaboración de lo escrito y no en el contenido a escribir) sino también cuestiones teóricas. En efecto, una situación de hecho se acabó creando durante tres siglos de historia: la jerarquización entre las actividades de leer y escribir, sostiene Michel de Certeau (1990). Escribir equivale a producir, en tanto que leer a recibir, a consumo pasivo. Esta dicotomía aparece clara en ciertos estudios que denominan como "codificación/ decodificación" las actividades de escribir y leer. La decisión sobre la re-escritura implica asumir que la lectura es un proceso activo y constructivo tanto como la escritura, que no sólo se dejan marcas cuando se escribe sino que no se puede leer sin dejar marcas sobre lo que se lee, sin rehacerlo. Y ésa es un enseñanza de la historia de la escritura que muestra cómo las formas de lectura han ido modificando la escritura (Olson, 1994). Como dice M. de Certeau (op. cit.) los estudios históricos han ayudado a cambiar esta falsa visión: las prácticas de lectura se deslizan sobre los textos, dejando sus huellas. Nosotros agregamos, los estudios psicológicos están ayudando a concebir que las prácticas de lectura se deslizan sobre los textos y a través de ellos sobre las producciones de los escritores.

A través de la re-escritura se puede reconstruir no sólo el espacio de la escritura sino también el de la lectura, que es parte del espacio cultural de objetos, significados y prácticas transmitidos culturalmente. Se puede reconstruir las asimilaciones de los niños como escritores/lectores. Pero para ello es necesario estudiar no sólo las palabras o las frases, sino los textos.

Otro aspecto a resaltar en esta lectura de **Caperucita Roja aprende a escribir** es que se trata de **re-escribir un texto**. El estudio de los textos en lectores/escritores principiantes nos ha permitido descubrir que los conocimientos, generalmente descritos como de alto nivel (habilidades superiores, tales como la organización del espacio gráfico de la página, el uso de ciertas formas retóricas, la noción de género, el tipo de lenguaje que se encuentra en los libros, etc.), pueden interactuar o preceder a los conocimientos descritos como de bajo nivel (habilidades básicas, tales como correspondencia alfabética entre fonemas y letras, separación convencional entre palabras, la noción de palabra o de frase, etc. Teberosky, 1986).

Los **fenómenos** que se describen en este corpus de textos son la hipo e hipersegmentación de las palabras gráficas, las faltas de ortografía, los titubeos de la puntuación y la repetición de palabras y de expresiones producidos por los niños cuando re-escriben el cuento de la Caperucita Roja. El trabajo con los textos está íntimamente ligado

al descubrimiento de la página como espacio de referencia y a las formas de **segmentación y delimitación del texto y las unidades gráficas** (palabra, frase, párrafo, etc.). Las autoras son muy claras cuando afirman que "la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones gráficas del texto" (p. 72). Pero el texto está también ligado a los signos de demarcación de las unidades: blancos para las palabras, apóstrofe o guiones entre palabras, puntuación entre unidades mayores que la palabra —cláusulas, sintagmas, frases—, disposición entre párrafos o subtítulos —entre períodos mayores que la frase—, etc. En este sentido, el capítulo sobre puntuación muestra claramente la dirección en el aprendizaje entre signos y texto: desde fuera del texto hacia dentro del texto, alrededor de algunas partes específicas del texto, discurso directo, listas, episodios (partes que no son todavía gráficas, tampoco gramaticales sino que son discursivas y que tienen una función particular respecto al lenguaje escrito, Blanche-Benveniste, 1991). Sin embargo, la construcción simultánea de texto y unidades no debe engañarnos respecto a la posible inversión del recorrido o la homogeneidad de los dos conceptos: no es lo mismo descender del texto a las unidades que ascender de las unidades al texto a menos que se conozca de antemano el texto al que se quiere llegar. La historia de la enseñanza puso en cuestión este recurso pedagógico tan frecuentemente usado (Chervel, 1977; Chartier y Hébrard, 1995). La historia de la escritura mostró que escritura y texto son dos unidades de diferente orden (Morrison, 1995).

Respecto a la **puntuación**, las autoras sostienen que está ligada no sólo a la producción del texto sino a la lectura del mismo y a la corrección (p. 158). Sabemos que hay una relación evolutiva entre leer el propio texto y puntuación. Es necesario que el sujeto vuelva sobre su propio texto para que reemplace una palabra por una coma, para que agregue un punto, etc. Los análisis históricos de la puntuación (Parkes, 1992) señalan el uso de los puntos para indicar constituyentes gramaticales como un proceso metalingüístico. Halliday (1985) recuerda que los signos de interrogación fueron un comentario metalingüístico formado por la duplicación de la primera letra de la palabra latina *quæstio*, q, la cual fue invertida y escrita arriba del período y al final del enunciado.

Un proceso evolutivo, como lo señalan las autoras, de coincidencia entre unidades gráficas y unidades del discurso. Las unidades del discurso alrededor de las cuales se organizan los demarcadores gráficos son el discurso directo y las repeticiones. Pero, al mismo tiempo, ambos tienden a coincidir: hay más repeticiones y listas en el discurso directo —la zona de los diálogos entre los personajes— que en el resto de la narración. Esto, de por sí, indica una primera diferenciación dentro del texto: narración de los eventos/ narración de los eventos de habla.

Afirman las autores de **Caperucita Roja aprende a escribir**, lo que los niños intentan es escribir un texto y no sólo escribir. ¿Cómo sabemos que los niños intentan escribir un texto? A través del proceso de construcción de las unidades del discurso que dejan trazos del proceso en el producto, trazos que luego la revisión del texto permitirá refinar, elaborar. P.e., la **repetición**. Para comprender la repetición es necesario proyectarla sobre los ejes paradigmático y sintagmático de construcción del discurso (descritos por F. de Saussure, 1978). Las repeticiones son elementos que se pueden acumular sobre una misma posición sintagmática antes de encontrar la "palabra justa", o que se pueden deslizar sobre el eje sintagmático antes de fijar una dirección lineal (Blanche-Benveniste, en prensa). Estas acumulaciones, enumeraciones, idas y regresiones, propias del proceso de confección de un texto, pueden ser borradas en el producto escrito corregido y final o bien pueden ser elaboradas con fines estilísticos.

Si no estamos acostumbrados a ver repeticiones por escrito, ni a considerarlas en el análisis del lenguaje oral o escrito, recuerda Blanche-Benveniste (en prensa), se debe a que el modelo de Saussure, y el de sus herederos, está impregnado de un visión escrita lineal del lenguaje, más precisamente del escrito impreso y no de los borradores de los inexpertos o de las producciones orales. Recordemos que para F. de Saussure los enunciados se desarrollan en el eje sintagmático lineal orientado que da cuenta de su encadenamiento. En cambio, los elementos del paradigma quedan en suspenso, se realiza sólo uno de ellos, el resto corresponde a una virtualidad, a la memoria de las series potenciales. Sin embargo, las repeticiones son al mismo tiempo parte del proceso de elaboración del texto y recurso estilístico, como bien ha mostrado Blanche-Benveniste (en prensa).

Pensemos, por ejemplo, en lo que nos enseñan los manuales de retórica. La anáfora (Fontanier, 1977) es una forma de repetición, así como el quiasmo que se crea cuando se duplica un término en una posición sintáctica diferente, la concatenación que puede ser directa o inversa, las expresiones sinónimas que acumulan palabras sobre una misma idea, la gradación, entre otras. Estas figuras también están en el uso cotidiano del lenguaje y contribuyen a la organización general del discurso. En este último caso se trata de procedimientos retóricos

elementales que desempeñan un importante papel en el ritmo del discurso y en la coherencia de la comunicación. Se encuentran también en las producciones orales espontáneas de los niños pequeños (Trigo, 1990).

Las repeticiones expresan, sin duda, una distancia, un *écart*, respecto a la norma (de uso escolar). Curiosamente, tenemos que recordarlo, los fenómenos de estilo que califican un texto, que lo convierten en un texto de calidad, se definen de la misma manera: como distancia respecto a la norma del lenguaje que se aleja de la expresión simple y común (Genette, 1977). La escuela sanciona la repetición porque la considera como un fenómeno marginal (junto con las faltas de ortografía o los errores de puntuación). Si la escuela prescribe la repetición, cualquier tipo de repetición, será difícil para el niño aprender toda una serie de recursos lingüísticos y estilísticos de los textos. O, lo que es más paradójico, tendrá que eliminar las repeticiones para luego volver a reintroducirlas.

Evidentemente, no toda distancia de la norma (de uso) es una figura de estilo, y no toda figura de estilo representa una distancia de la norma (de uso), puesto que el uso, como hemos visto, está saturado de figuras (Genette, op. cit.). La misma hipótesis es defendida respecto a los fenómenos marginales por Ferreiro, Pontecorvo y Ribeiro: no toda distancia de la norma (de uso) es un error, ni todos los errores se distancian respecto a la norma (de uso).

La hipótesis en su sentido negativo: no toda distancia de la norma es un error, se hace evidente cuando se toma una perspectiva histórica y no sólo una perspectiva escolar. Así por ejemplo, se muestra en el análisis de la segmentación en palabras gráficas.

La hipótesis en su sentido positivo es defendida en el apartado de las repeticiones: la repetición es parte del proceso de producción del discurso que puede quedar en el producto final como recurso de estilo dando lugar a las más bellas expresiones, a los textos más elaborados.

El otro fenómeno estudiado de coincidencia entre unidades gráficas y unidades del discurso es el **discurso referido, directo e indirecto**. En este caso hay que realizar una triple proyección: proyectar el discurso referido sobre la distinción entre uso y mención y proyectar la mención de las palabras de otro sobre la noción de *verbatism* (literalidad), y la distinción entre discurso directo e indirecto sobre la diferencia entre enunciado y enunciación (que en italiano, portugués y español es señalada lexicalmente). La noción de mención y su diferencia respecto al uso es fundamental porque posibilita la función metalingüística de reflexividad. Las palabras citadas no se usan para referirse al mundo sino para mencionar lo dicho por otro. La noción de mención literal refiere a la posibilidad de mantener la identidad en la forma en el caso del discurso directo. Y finalmente, la distinción entre discurso directo e indirecto está en relación con la diferencia entre contenido proposicional y actitud proposicional. El discurso directo menciona lo enunciado, o sea el contenido proposicional y el discurso indirecto permite mezclar información sobre la enunciación tanto como información sobre lo enunciado (Coulmas, 1986), o sea está en relación con la actitud proposicional. Muchos autores (Blanche-Benveniste, 1991; Olson, 1994) sostienen que estas distinciones son relevantes para comprender el proceso de producción de textos.

Vamos a detenernos en las dos formas de mención del discurso referido. Ellas se diferencian no sólo por indicadores gramaticales (*dijo* vs. *dijo que*) sino también por aspectos pragmáticos. Así, entre discurso directo y discurso indirecto podemos señalar las siguientes diferencias: en el discurso directo las palabras citadas representan la veracidad (o al menos la verosimilitud, Blanche-Benveniste, 1991). En el discurso directo es necesario el máximo **realismo**, el productor puede llegar hasta mimar las palabras de otro, reproducir su acento o su lengua. El discurso directo pasa a tener una **función deíctica** respecto al original (Coulmas, op. cit.). En el discurso directo lo que importa es la **fidelidad** respecto al contenido de las palabras citadas. En el discurso directo se focaliza sobre la **forma** del contenido enunciado (Blanche-Benveniste, 1991). El que relata no cambia el contenido citado de modo que se pueden llegar a citar tanto enunciados como eventos no lingüísticos, expresiones, onomatopeyas, repeticiones.

Una de las consecuencias de este requerimiento de realismo, de veracidad, de función deíctica y de fidelidad del discurso directo es que el relator no cita directamente las palabras que no fueron dichas. Esto sólo se puede hacer a través del discurso indirecto (cito un ejemplo de Blanche-Benveniste, op. cit.):

"no le **dijimos** lo **que** pasó con los perros y las cachiporras; le dijimos: 'pasaron cosas graves y hubieron heridos graves'"

Al igual que respecto a los contenidos proposicionales, las citaciones de discurso directo pueden ser objetos de juicios de verdad o falsedad, por eso no se pueden citar las palabras que no fueron dichas. Al igual que respecto a las actitudes proposicionales, el

discurso indirecto no es juzgado en términos de verdad o falsedad, y se puede decir lo que no se dijo. En el caso del discurso indirecto el reporter puede introducir información adicional de su propio punto de vista y puede describir también los estados mentales de quien produjo el enunciado original.

El recurso al discurso directo más que al discurso indirecto en la producción de narraciones infantiles iniciales ha llamado la atención de muchos psicolingüistas (Ochs, 1979; Tannen, 1989). También lo vemos en **Caperucita Roja aprende a escribir** de Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo. Podemos conjeturar de que exista una relación entre discurso directo y explotación del *verbatism* del contenido proposicional en la producción de escritos. En lo escrito no se pueden mencionar las palabras que no fueron dichas, ni se puede escribir la falsedad (Ferreiro, 1982). En cambio, tendremos que esperar posteriores desarrollos para la aparición de las actitudes proposicionales (Pontecorvo y Martines, 1996). Será difícil asumir directamente una actitud de ambigüedad, de duda, de engaño o de ironía respecto a lo que es mencionado. No por casualidad los primeros textos de la historia fueron un registro de las palabras de otro: la palabra de Sócrates, como lo hizo Platón, o la de Jesús, como lo hizo Juan (lo sugiere Proust, citado por Blanche-Benveniste, 1991). En el caso de la citación como recurso de lo escrito se trata de la repetición literal de un discurso dentro de otro discurso, repetición que permite el registro y la memorización de la forma en la mención de un discurso ya elaborado por otro.

La relación entre puntuación (demarcación visible), repetición y discurso directo (construcciones del discurso) son relevantes para comprender el proceso de producción de textos. Estas son dos de las interesantes y ricas contribuciones de **Caperucita Roja aprende a escribir** al estudio del desarrollo de la escritura en los niños. Como en los otros fenómenos marginales que se describen en este libro: la hipo e hipersegmentación de las palabras gráficas, las faltas de ortografía, los titubeos de la puntuación y los excesos de la repetición producidos por los niños cuando re-escriben el cuento de la Caperucita Roja dejan de ser marginales para pasar a ser centrales. Tan centrales en el estudio de la escritura que, podríamos decir, al dar cuenta de ellos, las autoras invierten los términos de la tensión convirtiendo en marginales ya no los errores de los alumnos sino los principios de la enseñanza que no pueden absorber los procesos de aprendizaje, y los criterios de estudio que no pueden explicar los fenómenos que estudian. Esta es la **lección** principal que podemos extraer de **Caperucita Roja aprende a escribir**.

Referencias

Blanche-Benveniste, Cl. (1991) "La citazione nell'orale e nello scrito". En M. Orsolini y Cl. Pontecorvo (eds.) **La costruzione del testo scrito nei bambini**. Florencia: la Nuova Italia.

Blanche-Benveniste, Cl. (1993) Une description lingüistique du français parlé. **Recherches lingüistiques, 5**, 8-29.

Blanche-Benveniste, Cl. (en prensa) **Seis estudios sobre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1991). **El sentido práctico**. Madrid:Taurus Ediciones.

Certeau, de Michel (1990) **L'invention du quotidien. 1. Arts de faire**. Paris: Gallimard.

Chartier, A. M. y J. Hébrard (1995) **Discurso sobre la lectura**. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1995) **El orden de los libros**. Barcelona: Gedisa.

Chervel, A. (1977) **Histoire de la grammaire scolaire**. Paris: Payot.

Coulmas, F. (1986) Preface. En F. Coulmas (ed.) **Direct and Indirect Speech**. Berlin: Mouton de Gruyter.

Desbordes, F. (1990) **Idées Romaines sur l'écriture**. Lille: Presses Universitaires de Lille (Traducción al castellano en Gedisa).

Donnat, O. (1990). Les Français et la lecture. **Cahiers de l'économie du livre, 3**, 57-70.

Elias, N. (1988). **El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. Madrid: F.C.E.

Ferreiro, E. (1982) La representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad. **Cuadernos DIE**. México.

Fontanier (1977) **Les figures du discours**. Paris: Flammarion.

Gee, J.P. (1988). "The legacies of literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff". **Harvard Educational Review, 58**, 195-212.

Genette, G. (1977) "Introduction. La Rhétorique des figures". En Fontanier, **Les figures du discours**. Paris: Flammarion.

Goody, J. (1996) **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa.

Graff, H. (1986). "The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture". En S. de Casteell, A. Luke y K. Egan (eds.) **Literacy, society and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M.A.K. (1989) **Spoken and Written Language**. Oxford: Oxford University Press.

Morrison, K (1995) "Estableciendo el texto: la institucionalización del conocimiento por medio de las formas históricas y filosóficas de argumentación". En J. Bottéro, K. Morrison y otros. **Cultura, pensamiento y escritura**. Barcelona: Gedisa.

Ochs, E. (1979) "Planned and Unplanned discourse". En T. Givon (ed.) **Discourse and Syntax**. Nueva York: Academic Press.

Olson, D. (1994) **The world on paper**. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. (1987). **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.

Parkes, M.B. (1992) **Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West**. Hants. U.K.: Scolar Press.

Pontecorvo, Cl. y L. Martines (1996) "Representing the deceit of the Wolf in writing Little Red Riding Hood: how Italian children cope with the dual landscape of the narrative". Ponencia presentada en II **Conference for socio-cultural research Vygotsky-Piaget**. Geneva.

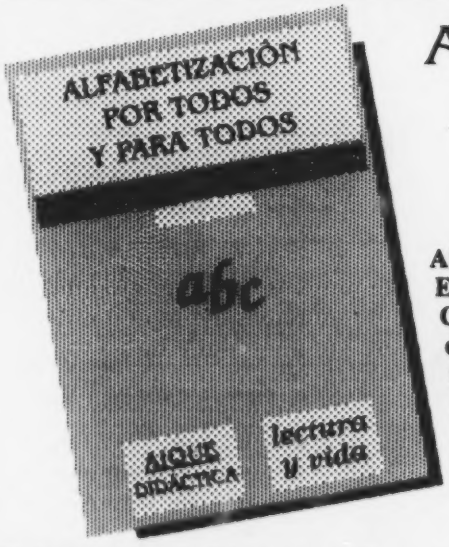
Scriber S. y M. Cole (1978). **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press.

Saussure, de F. (1978) **Cours de Linguistique Générale**. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.

Tannen, D. (1989) **Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press.

Teberosky, A. (1986) La comprensión de la escritura en el niño. Desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. Tesis doctoral. No publicada.

Trigo, J. M. (1990) **El habla de los niños de Sevilla**. Sevilla: Ediciones Alfar.



ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ (compiladora)

Alfabetización por todos y para todos, *James Moffet*
El mundo depende de los maestros, *Frank Smith*
Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura, *Kenneth S. Goodman*
Cómo determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje, *Courtney Cazden y Marie Clay*
El derecho de escribir para ser libres, *Donald H. Graves*
Aprender y enseñar a leer y escribir: contextos que promueven la lectoescritura en clase, *Regie Routman*
Formación y actualización profesional de los docentes en lectura y escritura, *María Eugenia Dubois, Begoña Tellería, Violeta Romo D. de Muñoz, Stella Serrano de Moreno, Rubiela Aguirre de Ramírez, Ana Torija de Bendito, Judith Febres Fajardo*

AIQUE
Fco. Acuña de Figueroa 352/66
(1180) Capital Federal
TE: 865-4082

LV
lectura y vida
Lavalle 2116 8° "B"
(1051) Capital Federal
TE. y FAX: 953-3211

INFORMACIONES

IV CONGRESO LATINO-AMERICANO DE LECTO-ESCRITURA

Del **4 al 7 de agosto de 1997** se realizará en **Lima, Perú**, el **IV Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**, bajo el tema "Lectura y escritura para todos, desafío del tercer milenio", organizado por el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y APELEC, filial peruana de la Asociación Internacional de Lectura.

El Congreso tendrá como sede el Centro Cívico de Lima. Las actividades se desarrollarán en el horario de 9 a 18 horas, a través de exposiciones magistrales, mesas redondas y presentación de trabajos libres.

Los objetivos son:

- Esclarecer conceptos actuales de la lectura y la escritura con la finalidad de crear conciencia de su importancia y significado.
- Incentivar la investigación de la lectura y la escritura.
- Promover el debate y la reflexion crítica acerca de los procesos, teorías y estrategias didácticas referidas a la lectura y la escritura.
- Compartir experiencias significativas en el campo de la lectura y escritura
- Promover políticas nacionales de lectura.

Los **temas** específicos de las sesiones serán los siguientes: Lectura y escritura en la educación primaria; lectura y escritura en la educación secundaria y superior; literatura infantil y juvenil y promoción de la lectura; lectura y escritura: nuevos medios y nuevos códigos; la lectura y la escritura en la educación bilingüe; lectura y escritura en la formación docente; política nacional de lectura.

Los profesores y profesionales interesados podrán participar con la presentación de ponencias (aportes personales o grupales) en cualquiera de los siete temas enumerados.

Las propuestas se recibirán hasta el **31 de enero de 1997**. Deberá presentarse un resumen del trabajo que no exceda las 500 palabras; indicando nombre completo del ponente, dirección exacta, teléfono o fax y los equipos técnicos que requiera para la presentación. Se calcula que en cada sesión habrá aproximadamente 100 participantes.

La inscripción da derecho a recibir todos los materiales del congreso y a participar en todas las sesiones y conferencias. En la filial de cada país miembro de IRA se podrán realizar las inscripciones. Para los participantes que lo soliciten se han obtenido facilidades de alojamiento y alimentación en establecimientos cercanos al lugar de realización del Congreso.

Costos de inscripción

Hasta el 30/6/97	U$S
Participantes extranjeros	100
Participantes peruanos	70
Estudiantes y socios peruanos	35

Después de la fecha indicada, las inscripciones pasarán a costar 150, 100 y 50 dólares, respectivamente.

Informes e inscripción:

Amelia Espichán de García - APELEC
Pumacahua 1108 (Jesús María)
Lima 11 - Perú
Tel. 431-2997. Fax: 330-4347, ó
Emilio Fernández 596
Lima 1, Perú
Tel. 424-1205. Fax: 433-9599

AVISO IMPORTANTE

Recordamos a nuestros socios que, como todos los años, la Redacción de Lectura y Vida permanecerá **cerrada desde el 23 de diciembre hasta el 2 enero de 1997**. Durante los meses de enero y febrero el horario de atención al público será de lunes a jueves de 12 a 18 horas. **Los viernes la oficina estará cerrada.**

Primer Congreso Regional de Lectura y Vida

"La escuela y la formación de lectores y escritores"

29 al 31 de mayo de 1997
Buenos Aires, Argentina

Propósitos:

- Constituir un foro de debate sobre:
  - — los nuevos desarrollos teóricos acerca de la lectura y escritura;
  - — estado actual de la investigación pedagógica sobre la adquisición y desarrollo de la lengua;
  - — experiencias en formación y perfeccionamiento docente en lectura y escritura.

Temario:

- La enseñanza de la lengua en la escuela:
  - — Comprender y producir textos en el aula.
  - — La lengua oral en el aula.
- Problemática de la planificación y desarrollo de proyectos pedagógicos.

Lugar de realización:

Salas AB
Centro Cultural Gral. San Martín
Sarmiento 1551
Buenos Aires, Argentina

Fecha: 29 al 31 de mayo de 1997

Horarios: 8.30 a 12.30 y 14 a 18 horas.

Actividades:

- ▲ Conferencias centrales con especialistas invitados.
- ▲ Conversaciones entre el público y los conferenciantes.
- ▲ Informes de experiencias: el maestro como investigador.
- ▲ Paneles temáticos.

Todas las actividades se desarrollarán en castellano como único idioma.

Modos de participación: Dada la organización de las actividades no habrá presentación de comunicaciones libres o ponencias. Las personas inscriptas participarán como oyentes y en el intercambio con los conferenciantes.

Certificados de asistencia: Se entregarán certificados de asistencia.

Aranceles:

Socios de **Lectura y Vida**: U$S60
No socios de **Lectura y Vida**: U$S80

Forma de pago: Los pagos pueden hacerse de la siguiente manera:

- Personalmente en nuestra oficina en el horario de 12 a 18 horas.
- Por correo, enviando el cupón adjunto y el pago, según corresponda:
  - — Argentina: Cheque o giro postal en pesos a nombre de la **Asociación Internacional de Lectura**, remitido a Lavalle 2116, 8º B, 1051 Buenos Aires, Argentina. (No se aceptan tarjetas de crédito.)
  - — Exterior: Cheque en dólares sobre un banco en Estados Unidos a nombre de la **Asociación Internacional de Lectura**. (No se aceptan giros ni transferencias bancarias ni tarjetas de crédito.)

Cierre de la inscripción: La inscripción cierra indefectiblemente el **2 de mayo de 1997** o **antes**, si se cubriesen los cupos disponibles. Las vacantes son limitadas.

ÍNDICE
año 17 - 1996

1. Índice de títulos

Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. María Cristina Rinaudo y Gisela Vélez de de Olmos. Año XVII, Nº 1, p. 25-38.

Comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación, La. Laura Giussani e Isabel Otañi. Año XVII, Nº 2, p. 5-12.

Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. Jorge Vaca. Año XVII, Nº 3, p. 23-32.

Dominio lector conseguido en alumnos de 5 años. María Paz Lebrero. Año XVII, N° 3, p. 17-22.

¿Es posible leer en la escuela? Delia Lerner. Año XVII, Nº 1, p. 5-24.

Estimulación de la lectura: una estrategia de intervención. Elena Gómez-Villalba. Año XVII, Nº 4, p. 41-44.

Estrategias de comprensión de la lectura. Isabel Solé. Año XVII, Nº 4, p. 5-22.

Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética. Juan Carlos Paradiso. Año XVII, Nº 4, p. 45-53.

Inicio de la alfabetización en niños tzotziles, El. Sección Tesis Recientes. Rocío Vargas Ortega. Año XVII, Nº 2, p. 27-35.

Libros recomendados para niños y adolescentes. María Luisa Cresta de Leguizamón. Año XVII, N° 1, p. 48.

Libros recomendados para niños y adolescentes. María Luisa Cresta de Leguizamón. Año XVII, N° 2, p. 48.

Maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura, Los. Adelina Arellano-Osuna. Año XVII, Nº 3, p. 33-44.

Portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción, El. Hilda Quintana. Año XVII, Nº 1, p. 39-44.

Primeros encuentros con la literatura, Los. María de Lurdes Vasconcelos Magalhaes. Año XVII, Nº 2, p. 13-20.

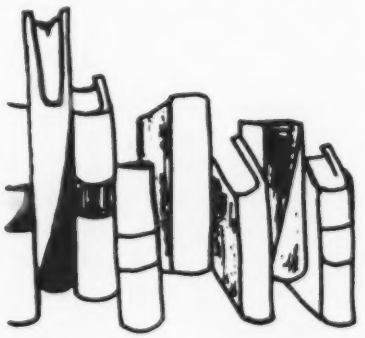
Psicolingüística. Omer Silva. Año XVII, Nº 4, p. 31-40.

Revolución informática y los procesos de lectura y escritura, La. Emilia Ferreiro. Año XVII, Nº 4, p. 23-30.

¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? Esmeralda Matute y Fernando Leal. Año XVII, Nº 3, p. 5-16.

Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. Gustavo Bombini. Año XVII, Nº 2, p. 21-26.

Una lectura sobre "Caperucita Roja aprende a escribir". Ana Teberosky. Año XVII, N° 4, p. 55-60.



2. Índice de autores

ARELLANO-OSUNA, ADELINA. Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura. Año XVII, Nº 3, p. 33-44.

BOMBINI, GUSTAVO. Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. Año XVII, Nº 2, p. 21-26.

FERREIRO, EMILIA. Comentario crítico acerca de la tesis de Rocío Vargas Ortega: El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. Año XVII, Nº 2, p. 36

FERREIRO, EMILIA. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. Año XVII, Nº 4, p. 23-30.

GIUSSANI, LAURA e ISABEL OTAÑI. La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación. Año XVII, Nº 2, p. 5-12.

GÓMEZ-VILLALBA, ELENA. Estimulación de la lectura: una estrategia de intervención. Año XVII, Nº 4, p. 41-44.

LEAL, FERNANDO (Ver Matute, Esmeralda y Fernando Leal.)

LEBRERO, MARÍA PAZ. Dominio lector conseguido en alumnos de 5 años. Año XVII, Nº 3, p. 17-22.

LEGUIZAMÓN, MARÍA LUISA CRESTA DE. Libros recomendados para niños y adolescentes. Año XVII, N° 1, p. 48.

LEGUIZAMÓN, MARÍA LUISA CRESTA DE. Libros recomendados para niños y adolescentes. Año XVII, N° 2, p. 48.

LERNER, DELIA. ¿Es posible leer en la escuela? Año XVII, Nº 1, p. 5-24.

MATUTE, ESMERALDA y FERNANDO LEAL. ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? Año XVII, Nº 3, p. 5-16.

OTAÑI, ISABEL (Ver Giussani, Laura e Isabel Otañi.)

PARADISO, JUAN CARLOS. Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética. Año XVII, Nº 4, p. 45-53.

QUINTANA, HILDA. El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. Año XVII, Nº 1, p. 39-44.

RINAUDO, MARÍA CRISTINA y GISELA VÉLEZ DE DE OLMOS. Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. Año XVII, Nº 1, p. 25-38.

SILVA, OMER. Psicolingüística. Año XVII, Nº 4, p. 31-40.

SOLÉ, ISABEL. Estrategias de comprensión de la lectura. Año XVII, Nº 4, p. 5-22.

TEBEROSKY, ANA. Una lectura sobre "Caperucita Roja aprende a escribir". Año XVII, N° 4, p. 55-60.

VACA, JORGE. Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. Año XVII, Nº 3, p. 23-32.

VARGAS ORTEGA, ROCÍO. El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. Sección Tesis Recientes. Año XVII, Nº 2, p. 27-35.

VASCONCELOS MAGALHAES, MARÍA DE LURDES. Los primeros encuentros con la literatura. Año XVII, Nº 2, p. 13-20.

VÉLEZ DE DE OLMOS, GISELA (Ver Rinaudo, María Cristina y Gisela Vélez de de Olmos.)

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Cuota de afiliación individual: U$S 19.

Cuota de afiliación institucional: U$S 41.

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
Horario: Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Reading Association

- Estrategias de comprensión de la lectura
- La revolución informática y los procesos de lectura y escritura
- Psicolingüística
- La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención
- Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética
- Libros y Revistas
- Informaciones
- Índice 1996

225

Lavalle 2116 - P.6 o 8° Dto. "B" - 1051 Buenos Aires